Edson de Siqueira Estarneck



A autonomia sociocultural

como elemento de superação nas limitações da língua-alvo de graduandos de inglês

Atena Editora

Ano 2022

Edson de Siqueira Estarneck



A autonomia sociocultural

como elemento de superação nas limitações da língua-alvo de graduandos de inglês

Atena Editora

Ano 2022

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Daphynny Pamplona
Luiza Alves Batista
Natália Sandrini de Azevedo
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

A autonomia sociocultural como elemento de superação nas limitações da língua-alvo de graduandos de inglês

Diagramação: Luiza Alves Batista
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: O autor
Autor: Edson de Siqueira Estarneck

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E79 Estarneck, Edson de Siqueira
A autonomia sociocultural como elemento de superação nas limitações da língua-alvo de graduandos de inglês / Edson de Siqueira Estarneck. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0340-1
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.401222906

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Autonomia sociocultural. 3. Identidade. 4. Motivação. 5. Aprendizagem. 6. Narrativa. I. Estarneck, Edson de Siqueira. II. Título.
CDD 428.24

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

LINGUÍSTICAS, LETRAS E ARTES

Atena Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DO AUTOR

O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access, desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce,* ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

DEDICATÓRIA

Ao Único que permite ecoar em mim com maior expressão as vozes empoderadoras que me constroem e me dão estrutura para prosseguir. A Deus serei eternamente grato pelo seu amor e por me permitir ouvir dentre essas a Sua própria voz me dizendo: eis que estou contigo até o fim.

AGRADECIMENTOS

Muitas vozes foram marcadas com relevância em meu autossistema, foram negociadas em meu autoconceito e me fizeram ter visão de mim na conquista deste projeto. Delas ouvia antes de ingressar no doutorado, “não se deixe tornar um professorzinho”; “olá, meu amigo doutor!”; “já é hora, quero vê-lo em breve no doutorado, e não descontextualizemos as coisas, não foi antes e sabemos o porquê, agora é o momento”. Durante a trajetória, outras ainda foram enunciadas e me marcaram: “vai dar tudo certo”; “não adianta que você não vai me convencer disso”; “essas histórias são lindas!”. Gostaria de agradecer aos autores dessas vozes, porque elas se tornaram minhas quando se fizeram relevantes em mim para dar o primeiro passo e seguir até o fim.

Obrigado à minha orientadora Christine Nicolaides pela dedicação e incentivo; à Kátia Tavares pelo apoio inicial na construção deste projeto; à Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva por me introduzir à teoria da complexidade/caos no curso a distância no PPGCEL da UESB; ao Diógenes Cândido de Lima por me amparar na inscrição do curso com a Vera; ao Rogério Tílio pelo cuidado e importante transparência nas críticas deste trabalho; à Walkyria Magno e Silva por generosamente me encaminhar à teoria dos ‘eus’; ao Phil Benson por aceitar me orientar durante o doutorado sanduíche na Macquarie University, por seu acompanhamento atento a cada momento do estágio e sugestões pontuais na finalização deste trabalho; aos participantes desta investigação por confiarem a mim suas histórias de superação.

Agradeço à Valdinéia Lopes da Costa e à Anete Mariza Torres Di Gregório pelo incentivo que me deram visão para assumir esta trajetória.

Meu muito obrigado a meus pais, Heraclito e Balbina, por serem apoio em tudo; à minha doce e forte mãe por ter me abençoado e me dado paz para realizar o estágio no exterior; aos meus sogros Dermeval e Castorina, como também aos familiares e amigos, por me ampararem ajudando a cuidar de minha família enquanto eu estive fora.

Minha gratidão à Zuleika, minha esposa, e ao Erick, meu filho, por serem exemplo de que, pelo amor, tudo crê, tudo espera e tudo suporta.

ABREVIATURAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
EASEL	Estudos sobre Autonomia Sociocultural de Ensinagem de Línguas
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IGC	Índice Geral de Curso
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIPGLA	Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SLA	*Second Language Acquisition*
TAD	Teoria da Autodeterminação
TC/C	Teoria da Complexidade/ Caos
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

...	(sequência de três pontos finais)	pausa não medida
.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
::	(dois pontos)	prolongamento do som
nunca	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em voz baixa
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[ ]	(colchetes)	fala simultânea ou sobreposta
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
( )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olha para o teto))	(parênteses duplos)	Comentário do analista, descrição de atividade não-vocal

Adaptado de Atkinson e Heritage (1984, pp. ix-xvi), Ochs, Schegloff, e Thompson (1996, pp. 461-465) e das instruções para submissão de artigos ao periódico especializado *Research on Language and Social Interaction* (Lawrence Erlbaum). Foi incluído o símbolo com a repetição de três pontos finais para marcar pausa não medida, inspirado das convenções simplificadas e adaptadas da proposta de Gail Jefferson (1983), conforme é apresentado em Bastos e Santos (2013).

SUMÁRIO

RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender, sob uma perspectiva sociocultural (OXFORD, 2003), a autonomia (HOLEC, 1979 [1981]; BENSON, 2001, 2006b) de estudantes de graduação que se propõem fazer o curso de Letras Português-Inglês em uma instituição privada na Baixada Fluminense (Rio de Janeiro) sem o letramento da língua inglesa requerido nas ações cotidianas da faculdade. Ela busca expor a base do processo de autonomização relacionada a alguns poucos desses alunos que conseguem progredir ao longo do curso construindo simultaneamente a aprendizagem da língua de estudo, no seu aspecto de uso, e o aprendizado sobre ela, concernente ao conhecimento para a formação de futuros professores de inglês. O trabalho, com base em pesquisa narrativa (BELL, 2002; BARCELOS, 2006; BASTOS; SANTOS, 2013; BARKHUIZEN; BENSON; CHICK, 2014; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015), foca nas histórias dos participantes selecionados e nas elucidações que são trazidas por elas ao relacionar autonomia tanto no aspecto da motivação e da identidade dos sujeitos quanto na dinâmica de um sistema que interconecta estes (e outros) elementos, a fim de que aprendizes autônomos no processo de superação se mantenham em sua trajetória de formação na graduação. A pesquisa, portanto, se apoia também em teorias que contemplam as complexidades (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005, 2006; KING, 2016; VAN LIER, 2004; MERCER, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2016) como base teórico-metodológica. Ela explicita uma compreensão da autonomia marcada no indivíduo que vai além da dicotomia simplista social/individual e se apoia na perspectiva da realidade complexa que funde originalmente essa polarização à luz da visão sociocultural de Vygotsky (1978 [1991]) e da teoria enunciativa de Bakhtin (1929 [2006], 1979 [1997]). Como resultado da investigação, compreende-se a autonomia pela perspectiva corporificada do 'eu' no sujeito, que embora seja múltiplo em diversas personificações, é unificado pela contribuição do 'eu autônomo', como avaliador atual das experiências imaginadas de futuro e daquelas marcadas histórico-culturalmente no sistema do ser.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia sociocultural. Identidade. Motivação. Aprendizagem de língua inglesa. Narrativa.

ABSTRACT

This thesis aims to understand, through the sociocultural perspective (OXFORD, 2003), the autonomy (HOLEC, 1979 [1981]; BENSON, 2001, 2006b) of undergraduate students at the Faculty of Languages Portuguese-English in a private university in Baixada Fluminense (Rio de Janeiro) who lack the proper English literacy required for day-to-day interactions in the program. It searches for presenting the basis of the autonomous process related to few of those students who manage to progress in the program when they not only learn the target language itself, in the aspect of use, but also gain knowledge for their development as future English teachers. This work, based on narrative inquiry (BELL, 2002; BARCELOS, 2006; BASTOS; SANTOS, 2013; BARKHUIZEN; BENSON; CHICK, 2014; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015), focuses on the selected participants' histories and on their clarification that relate autonomy not only to aspects of motivation and identities but also to the dynamics of a system which interconnects them (and other elements), so that autonomous learners in their overcoming process keep on track until graduation. The research therefore also leans on complexities theories (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005, 2006; KING, 2016; VAN LIER, 2004; MERCER, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2016) as a theoretical and methodological foundation. It exposes an understanding of autonomy which goes beyond the simplistic social-individual dichotomy, and relies on the complex perspective which originally fuses such polarization in the light of Vygotsky's sociocultural perspective (1978 [1991]) and Bakhtin's theory of utterance (1929 [2006], 1979 [1997]). In the research findings, autonomy is understood as one's embodied 'self' in the individual, yet multiple in many personifications. It is unified by the contribution of the 'autonomous self', which plays the role of evaluating experiences as one's imagined future and those as one's historical-sociocultural background represented in the self-system.

KEYWORDS: Sociocultural autonomy. Identity. Motivation. English language learning. Narrative.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, que se molda aos paradigmas de investigação da Linguística Aplicada (doravante LA), no âmbito maior de seus objetivos, propõe, a partir do contexto de formação de professores de língua inglesa de um curso de Letras de uma instituição privada na Baixada Fluminense, contribuir para a percepção de algumas condições que envolvem indivíduos dispostos a conquistarem um espaço social através do inglês. Em relação aos objetivos mais específicos deste trabalho, a investigação busca compreender as condições de autonomia sociocultural (OXFORD, 2003) de alguns graduandos desse curso que foram selecionados nesta investigação para expor suas histórias e contribuir para se compreender como conseguiram vencer suas limitações iniciais de conhecimento do inglês exigido na prática do curso e alcançaram sua conclusão. A proposta do trabalho busca promover visualização das necessidades de sujeitos interessados na área de Letras, cujas condições iniciais de seu letramento na língua estrangeira de estudo estão aquém da prática desenvolvida nesse curso.

Descrever sobre a perspectiva da superação quando se pensa lançar luz sobre as histórias de aprendizes muitas vezes marginalizados por não terem inicialmente as práticas de letramentos da língua-alvo requeridas em um curso de Letras Português-Inglês pode suscitar um choque de referências de discursos que delimitam quem está à margem e quem está no centro. Se por um lado esses aprendizes que são vistos à margem são tomados como foco da pesquisa, a ótica de vê-los em superação também pode incluir valores que esses buscam ter e que são tomados por eles pelos discursos que são referência daqueles que estão no centro. Assim sendo, compreendo que os valores pertencentes ao centro são aceitos pelos próprios participantes observados neste trabalho de maneira que tais valores são desejados por eles. A superação é compreendida então na ótica de quem vive à margem e que, embora assim situados, assumem a necessidade de transpor suas condições, tomando para si os valores centralizados socialmente. Por isso, a visão de luta das (re)construções dos sujeitos analisados corresponderá a embates diante do social.

No caso desta pesquisa, aqueles que não têm o letramento[1] na língua inglesa condizente com seu uso nas atividades do curso são logicamente considerados inadequados para essa graduação. Eles também se reconhecem e são identificados aquém do letramento na língua de estudo no que diz respeito às suas condições de participação por ler, ouvir, falar e escrever em inglês. O que existe é uma quebra de expectativas. Alguns alunos entram no curso pensando que aprenderão a língua durante sua formação na graduação e, da parte institucional, representada pela coordenação acadêmica, professores, plano pedagógico de curso (incluindo a grade curricular), inversamente se espera que todos

1. A visão obtida no trabalho sobre a aprendizagem de uma língua corresponde ao entendimento de que a língua é um instrumento através do qual sujeitos se expressam e participam de interações com outros indivíduos em um determinado contexto social. Logo, 'letramento' substitui de maneira ampla outros termos que não referenciam as práticas sociais que se realizam pela linguagem. Neste caso, o uso do termo com vistas para um 'letramento crítico' no ensino de uma língua não restringe a aprendizagem a apenas construções meramente linguísticas, como analisa Tílio (2012).

os interessados no curso tenham domínio na língua de estudo para iniciá-lo. No entanto, alguns poucos nessa situação, vistos inicialmente na comunidade acadêmica como “alunos fracos”, conseguem superar suas limitações com a língua e chegam surpreendentemente a finalizar a faculdade através de recursos psicossocioculturais. Dessa forma, olhando para o contexto de aprendizagem, o trabalho propõe um recorte ao focar as histórias de sujeitos que contam seu processo de conquista de uma formação acadêmica mesmo diante de sua condição inicial no letramento em inglês.

No que diz respeito ao processo de superação, busco representar a noção de autonomia a partir das narrativas desses aprendizes que trazem compreensões pertinentes ao contexto em que estão inseridos de forma *sui generis*, pois afinal, o que é autonomia em um contexto, pode não ser em outro (NICOLAIDES; VOLLER, 2013). Pensar sobre a autonomia e representá-la na conquista dos sujeitos investigados nesse contexto se inicia pelo reconhecimento de que, para esses, ser autônomo é condição inevitável na sua formação, uma vez que, sem uma atuação mais responsável pelo percurso de sua formação (HOLEC, 1979 [1981]) ou sem assumir o controle de sua aprendizagem (BENSON, 2006b), a desistência de tais graduandos é uma consequência vista como natural.

Ao estudar esses graduandos de Letras em estágio inicial de letramento em inglês, parto do pressuposto de que a autonomia é um tema de estudo que se aplica ao que é inerente a todos os sujeitos (DECI; RYAN, 1985, 2008; DECI *et al.*, 1991; RYAN, 1995; RYAN; DECI, 2000, 2002, 2004; VANSTEENKISTE; RYAN, 2013). Existem graus que diferem os indivíduos em níveis de autonomia, por isso escolhi observá-la pelo ângulo de quem genuinamente depende dela para alcançar seus objetivos e pode oferecer uma perspectiva para oportunizar inclusão ao se considerar a capacidade autônoma do sujeito. Assim, os participantes desta investigação são colocados em destaque por demonstrarem a capacidade humana de se construírem na sociedade por meio da educação e da aprendizagem através de sua autonomia. Por isso, esta pesquisa se posiciona a favor de indivíduos que se dispõem a conquistar um espaço na sociedade na área do ensino de língua inglesa e que projetam seu futuro pautados naquilo que os resultados da pesquisa apontarão como sua identidade autônoma. Compreender a autonomia dos sujeitos investigados nesse contexto permitirá obter reflexões sobre o aspecto de inclusão/exclusão das estruturas institucionais de ensino superior e das ações nos centros de formação acadêmico-profissional de ensino universitário.

O estudo aqui apresentado possibilita pensar que a aprendizagem pode ser por si um processo de superação e de construção. Sendo assim, entender tal fenômeno nesses sujeitos é também compreender acessos a um crescimento justo e democrático no âmbito do ensino superior que pode gerar benefícios para todos no contexto de formação nesse nível da educação. Estudar pessoas que conseguiram ir além do seu estágio inicial de letramento na língua de estudo possibilita considerar a importância de meios que atendam

à necessidade de pessoas interessadas no curso de Letras para que se conduzam por sua autonomia e não sejam descartadas pelo contexto com colocações do tipo: “Quem não sabe inglês, procure outro curso”.

Para tanto, a proposta mexe com domínios ideológicos, de acesso, de poder, institucionalizados, sendo, portanto, crítica e política. Moita Lopes enfatiza que são tais campos que importam à LA, que é essencialmente de natureza qualitativa ao lidar com o conhecimento para analisar o que é situacional e particular (MOITA LOPES, 2013a). Relacionando ao que disse Bohn, é momento de criarmos inteligibilidades sobre a vida, os valores profissionais, as pessoas e as comunidades por meio da reflexão e atuação política para promover, através dos estudos da linguagem, *transformação* nas instâncias da vida humana (BOHN, 2013).

Considerando o que Pennycook (2006) nos diz a respeito das responsabilidades da LA de ser transgressiva e crítica, fica evidente que aqueles que seguem os parâmetros de investigação em LA têm compromisso com questões de responsabilidade ética, política, intelectual, social e cultural. Dessa forma, a proposta de trabalhos nesse campo situa-se para além dos limites e dos pensamentos tradicionais, interferindo nos sistemas de dominação, de poder, de diferenças sociais, construindo o inter-relacionamento entre eles e tendo a “necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2006, p. 74). Em seu aspecto crítico, a LA deve-se justificar como um meio de aliviar a dor do mundo (POSTER, 1989, apud. PENNYCOOK, 2004)[2]. Aliás, não mais agora, mas Oxford (2003) lembra que esse tipo de visão foi muito ignorado em LA, sendo relevante compreender e refletir sobre estruturas existentes e pensar em novas alternativas. Como linguista aplicado, percebo a importância de optar por definir, “afinal, de que lado estamos?”, como nos questiona Signorini (1994, p. 27). Justifico, dessa maneira, este trabalho, pelo viés da responsabilidade social que nós pesquisadores temos em militar pela inclusão social, a favor daqueles que persistem em conquistar um espaço de valorização na sociedade.

Sobre a origem desta investigação, posso dizer que ela surge da minha indagação em meu contexto de trabalho como professor de um curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Observava o desenvolvimento e permanência de alguns graduandos vistos por si mesmos e pelos seus docentes no início do curso com uma bagagem da língua-alvo muito abaixo da realidade do uso de inglês nas aulas das disciplinas específicas da habitação escolhida para sua formação universitária. Portanto, eram cobradas participações integralmente em inglês como, por exemplo, as de gramática de língua inglesa, as de desenvolvimento de competências/habilidades comunicativas e as de desenvolvimento de competências/habilidades de atuação docente. Era intrigante ver que alguns daqueles

2. “Critical theory springs from an assumption that we live amid a world of pain, that much can be done to alleviate that pain, and that theory has a crucial role to play in that process” (POSTER, 1989, p. 3).

alunos com o rótulo da insuficiência de conhecimento da língua de estudo em seu ingresso na faculdade conseguiam chegar ao final do curso e se graduavam. A falta de compreensão sobre como isso foi possível para eles não era colocada apenas por mim, responsável por esta investigação, mas também era manifestada na fala de alguns colegas professores que deixavam escapar em tom de crítica a frase “Como é que esse aluno conseguiu chegar até aqui?”.

É possível que alguém pense no contexto em que esses graduandos estão inseridos e imagine que no ensino superior particular as exigências não sejam tão rígidas assim em relação ao uso da língua de estudo e suponha que haja frouxidão nesse aspecto prático das aulas em inglês nesse contexto, o que seria favorável a aprendizes com pouca prática de letramento nas situações de uso da língua durante o curso. É notório que o processo de seleção de candidatos/vagas de uma faculdade do contexto privado, principalmente, na área de Humanas e, especificamente, em cursos de formação de professores, não é tão rigoroso em comparação às faculdades do ensino público (MELO, 2010), ou seja, o número de alunos por vaga não chega, muitas vezes, a criar uma escolha dos mais bem-sucedidos. Isto quer dizer que a seleção, no contexto privado, pode chegar a conferir tão somente condições gerais mínimas do candidato para ele dar prosseguimento a sua vida acadêmica no nível superior. Geralmente não há exigências nesse processo de que o candidato que não saiba inglês o suficiente para interagir em aula e produzir textos escritos em língua inglesa seja impedido ou eliminado da seleção. Em outras palavras, não há impedimento legal ou declarado para que alguém sem experiência específica com a língua de estudo faça a graduação com habilitação em inglês, desde que preste concurso para ingresso, escolha a opção de prova de língua estrangeira condizente com a habilitação na língua de estudo – quando há essa exigência – e obtenha aprovação no exame. O mesmo acontece no processo de seleção de candidatos em instituições públicas do ensino superior no Rio de Janeiro.

Para esclarecer sobre o rigor que se podia ter com os alunos que estudavam inglês na instituição de ensino investigada, a contagem de alunos de Letras Português-Inglês não era separada daqueles que faziam o curso em única habilitação de Letras Português. Dessa maneira, a turma de um determinado período era a soma daqueles que se incluíam nas duas opções e que correspondessem ao mesmo período de ingresso. Assim, aqueles que não conseguiam progredir no curso de inglês migravam para a habilitação Letras Português sem causar evasão. Isso significava que na instituição em que esta pesquisa se desenvolveu, o curso de Letras levava em consideração o total de alunos do período de estudo na junção das duas opções de formação em Letras. Era nesse ponto que os professores das disciplinas específicas da grade dos graduandos de Português-Inglês se sentiam mais à vontade de reprovar e orientar para a troca de habilitação em casos particulares de insucesso em inglês. Esclareço isso, porque é notório que, no contexto

privado, as exigências normalmente não podem ser tão rígidas porque não se pode reprovar em massa sistematicamente, afinal, com evasão alta, nenhum curso consegue se sustentar.

Dessa forma, tendo a função de professor de turmas iniciais e finais da dupla habilitação Português-Inglês e assumindo a função de coordenador acadêmico do curso de Letras dessa instituição de 2007 a 2013, sabia das exigências colocadas aos docentes quanto ao uso da língua nas interações com os graduandos e das condições da prática de formação através do inglês e, por isso, compartilhava com os colegas de trabalho o mesmo questionamento inquietante: Como alguns alunos com tão pouco inglês no início do curso conseguiam chegar até o fim da faculdade? Quem são eles? O que eles têm que os leva a chegar à concretização de seus propósitos de formação através da aprendizagem de outra língua quando eles não trazem o suficiente de conhecimento da língua de estudo requerido deles nas práticas do curso? De onde essa "força" vem? Como funciona e se forma no indivíduo desse contexto?

Além da surpresa de vê-los no processo até alcançarem níveis finais e se formarem, havia uma autorreflexão minha por reconhecer uma limitação própria de ser um educador que apenas conseguia enxergá-los inicialmente pelo lado objetivo e restrito do que lhes faltava de conhecimento da língua inglesa. Entendo que mudanças ocorreram em mim a partir da interação com esses estudantes e de suas histórias, percepção imprevisível que se explica pela ótica da complexidade. Isto significa que minha trajetória como professor (e pesquisador) foi alterada ao ter tido alunos como eles. Passei a me posicionar de outra forma, com um outro olhar ao perceber o percurso de alguns que foram além da expectativa de quem pouco esperava deles que "dessem a volta por cima". Reconheci uma dinâmica complexa que refletiu na minha compreensão sobre o que poderiam se tornar se conseguissem superar suas limitações até chegarem ao final do curso e serem vistos pelo que construíram de conhecimento de uma língua e de si. Assim, no início, faltava em mim visão de outras forças surpreendentes que representavam o que sentia e era aquele que aprende e se posiciona no controle de sua aprendizagem (BENSON, 2001). As perguntas me vinham diante da constatação da superação desses poucos graduandos e me levaram a ir mais fundo a respeito das questões que construí para buscar fundamentações que pudessem respondê-las.

Sentia, então, que em minhas mãos havia poucos instrumentos para compreender as indagações feitas sobre esses aprendizes. Reconhecia-os, contudo, como pessoas que buscavam sua formação universitária no curso de Letras de uma instituição privada, munidas de um potencial pessoal para se manterem no propósito de sua formação. Eles eram vistos como indivíduos muito interessados, esforçados e determinados, que se empenhavam não apenas em momentos delimitados de estudos, o que evidenciaria apenas uma agência (BENSON, 2006b, 2011), mas em desempenhos a longo prazo, o que evidenciaria que

são aprendizes autônomos (BENSON, 2006b; HUANG; BENSON, 2013). Minha certeza era de que tal questão seria propícia ao paradigma investigatório da Linguística Aplicada que também se debruça sobre as mudanças sociais deste tempo e que objetiva entender as pessoas e seus posicionamentos dentro de um contexto social (MOITA LOPES, 2006a).

Refletindo sobre tais questionamentos, partindo da compreensão sobre a diversidade atestada e divulgada por estudiosos sobre a noção de autonomia (BENSON, 1997; OXFORD, 2003) e assumindo a ideia de que para compreendê-la é preciso levar em conta o contexto em que é reconhecida (BENSON, 2006b; NICOLAIDES; VOLLER, 2013), minha pergunta de pesquisa central da investigação é, portanto:

"Como emerge o sentido de autonomia das histórias que narram a trajetória de superação de graduandos em Letras Português-Inglês de uma instituição privada na Baixada Fluminense, que se qualificavam inicialmente na língua de estudo aquém do letramento esperado deles no curso pelos professores, pela coordenação acadêmica e por eles mesmos?"

E por conta de ter alcançado a compreensão de que a autonomia é compreendida em perspectivas de complexidades (BENSON, 2001, 2006b, PAIVA, 2005, 2006) e que existem outros componentes e noções que a ela se associam, a pergunta traz de forma subjacente outras duas que foram assumidas nesta investigação:

"Quais são os outros elementos que alicerçam estudantes de Letras Português-Inglês com pouca prática de letramento em língua inglesa ao construírem sua formação profissional mesmo diante de situação inicialmente adversa por não conseguirem estar nas condições de uso da língua-alvo requeridas deles na graduação? De que maneira esses elementos que alicerçam os estudantes observados na pesquisa se associam?"

Dentre algumas ações para melhor compreender o que acontecia com esses alunos de acordo com os questionamentos que me ocorriam, encontrei respaldo nos estudos sobre autonomia, inicialmente, através da leitura de Nicolaides (2003). Por meio de sua tese, que também se refere ao contexto universitário privado de graduandos de Letras Português-Inglês, fui apresentado à noção basilar de Holec (1979 [1981]) que falava sobre autonomia como uma "habilidade de tomar para si a responsabilidade por sua própria aprendizagem"[3], o que me levou a outros estudiosos do assunto que fundamentaram uma percepção estrutural sobre o tema autonomia do aprendiz (DICKINSON 1987, 1992, 1994; BENSON, 1997, 2001, 2006a, 2006b, 2013; LITTLE, 1999, 2007, 2009; OXFORD, 2003).

No início dessa busca por compreensões sobre a noção de autonomia, comecei a rever com outro olhar um questionário que eu elaborei e aplicava em minhas aulas de Língua Inglesa I e de Língua Inglesa II (disciplinas iniciais do estudo de gramática da língua inglesa referentes à análise do sintagma verbal – parte I e II, consecutivamente) logo

3. Todas as traduções deste trabalho são de minha responsabilidade: "the ability to take the charge of one's own learning." (HOLEC, 1979 [1981], p. 3).

quando comecei lecionar na instituição investigada. Buscava através desse instrumento conhecer um pouco mais os alunos, fazendo um levantamento de interesse no curso, da experiência deles com a língua inglesa em relação ao tempo de estudo e de como se avaliavam conforme o letramento que tinham em inglês em relação à leitura, à escrita, à compreensão por ouvir e à fala[4]. Com um tempo de análise, comecei a destacar alguns casos de estudantes ao longo dos anos em que apliquei esse questionário (de 2004 a 2014), identifiquei pessoas que pareciam não ter conhecimento o bastante de inglês para acompanhar as turmas iniciais, porém conseguiram dar prosseguimento aos estudos ao longo do curso. Foi assim que o questionário que eu aplicava com o objetivo de ser meramente um subsídio didático começou a ser um instrumento usado por mim para fazer, primeiramente, um levantamento de estudantes dentro do perfil de interesse desta pesquisa para serem investigados mais de perto (ver capítulo de Metodologia da Pesquisa sobre os instrumentos e procedimentos de geração de dados)[5].

A procura pelo tema e a necessidade de estruturar um projeto de pesquisa me levaram a participar como ouvinte das aulas do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA) da UFRJ em 2012. De igual maneira, passei a frequentar os encontros dos Estudos sobre Autonomia Sociocultural na Ensinagem de Línguas (EASEL) em 2013, liderado por Christine Siqueira Nicolaides, à época, professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, grupo do qual continuei fazendo parte quando fui admitido oficialmente no PIPGLA no início de 2014.

Nesse período, propus-me experimentar algumas compreensões aprendidas sobre o tema para dar um formato ao projeto desta pesquisa. Tal momento foi possível devido à identificação de um possível participante da pesquisa através do questionário mencionado anteriormente e do seu Histórico Acadêmico. Também houve a confirmação de colegas professores que ratificaram as características do graduando conforme objetivo da investigação, pois ele tinha letramento de iniciante em inglês e pouco tempo de experiência com a língua antes do curso de graduação (menos de dois anos de estudo), mas alta motivação para aprender e grande dedicação como aprendiz. Esse primeiro aluno selecionado para participar da pesquisa atendeu meu pedido para ser entrevistado, cuja participação apresento neste trabalho através da colaboração de RENATO[6], momento da

---

4. O questionário usado para avaliar o letramento em inglês do estudante nas disciplinas Língua Inglesa 1 e Língua Inglesa 2 solicitava a ele que classificasse separadamente a escrita, a leitura, a compreensão por ouvir e a fala nas seguintes opções: nenhuma, pouca, razoável e boa. Nele também era perguntado quanto tempo de estudo de inglês ele tinha até o momento do preenchimento do questionário.

5. Esta pesquisa, portanto, tem dados gerados da instituição investigada em um período de 11 anos, a começar a contar do ano de 2004. A primeira entrevista com um dos participantes escolhidos, por exemplo, iniciou no segundo semestre de 2013 e todas as outras entrevistas foram cumpridas até o final do primeiro semestre de 2015. Por esse motivo, quando começaram discutir na UFRJ sobre a Ética nas pesquisas das áreas de ciências humanas e sociais (julho de 2015), esta investigação já contava com todos os dados já gerados. Sendo assim, esta pesquisa seguiu em frente tendo em mãos os consentimentos por escrito da instituição investigada e dos participantes entrevistados, cujos nomes reais estão resguardados.

6. Nome fictício dado para lhe preservar o anonimato. Aliás, isto foi feito com todos os participantes desta pesquisa,

pesquisa que chamei de projeto piloto. As histórias narradas por RENATO me levaram a duas necessidades de estudo para fundamentação deste trabalho, que interpreto serem centrais à compreensão das questões desta tese.

Uma das necessidades encontradas foi a de base metodológica, a qual foi saciada através de estudos voltados para as pesquisas narrativas (BELL, 2002; BARCELOS, 2006; BASTOS, 2005; BASTOS; SANTOS, 2013; BARKHUIZEN; BENSON; CHICK, 2014; SWAIN; KINNEAR; STEINMAN, 2015) para amparar as análises das histórias que foram apresentadas nas entrevistas e procurar uma abordagem mais adequada para que os demais encontros propiciassem melhores meios para que outras histórias fossem apresentadas. Assim, esta investigação caracteriza-se metodologicamente pelo reconhecimento da organização das histórias contadas no percurso das entrevistas, em que busquei respaldo para a análise e geração de dados nos estudos de narrativas. Assumo, portanto, a compreensão de que a entrevista é um enquadre comum de interação e cooperação entre entrevistado e entrevistador que se faz reconhecido nas sociedades atuais (BASTOS; SANTOS, 2013). De igual modo, compreendo a narrativa como uma forma de organização de histórias para expor as compreensões de indivíduos acerca do mundo e de si mesmo, portanto, meio de impressões e afirmações identitárias (BASTOS 2005; REISSMAN, 1993).

A outra necessidade reconhecida no projeto piloto foi mais temática, quando identifiquei uma possível compreensão de autonomia nas histórias que contavam experiências de *superação.* As relações feitas nas histórias caracterizavam *um sistema de sustentação* de propósitos que interconectava as motivações de RENATO e suas identidades ao seu perfil autônomo – mais tarde reconhecido também nas histórias dos outros participantes – que era referente a situações de aprendizagem em condições de superação. Isto é, à medida que observava a perspectiva de autonomia no contexto estudado, identificava um sistema de relações complexas (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) que minimamente incluíam questões de motivação e de identidade (foi observado que não são apenas esses elementos que estão no sistema, mas eles são as estruturas básicas que este trabalho se propõe mais amplamente a observar) nas narrativas dos participantes da pesquisa. Por isso, a visão das complexidades traz à pesquisa uma outra necessidade para o trabalho, a de obter vários ângulos para descrever os estados do sistema. Assim, uma outra ótica é requerida do pesquisador ao buscar as relações – que podem ser observadas de ângulos inusitados – ao serem vistas como não-lineares, dinâmicas, imprevisíveis, caóticas, complexas, em coadaptação.

Assim, compreensões de uma identidade que se afirmava e funcionava ao mesmo tempo como força motivadora nas condições de superação levou a pesquisa a caminhar pelo domínio do 'eu' (CSIZÉR; MAGID, 2014; DÖRNYEI, 2005, 2009; DÖRNYEI;

inclusive com o nome dos docentes citados nas entrevistas.

MACINTYRE; HENRY, 2015; DÖRNYEI; USHIODA, 2009, 2011; FALOUT, 2016; MARKUS; NURIUS, 1986; HENRY, 2015; HIGGINS, 1997; KING, 2016; McCOMBS; MARZANO, 1990; MERCER, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2016; MERCER; WILLIAMS, 2014; NOELS *et al.*, 2000; NOELS, 2009). Por esse motivo, a visão de autonomia no contexto de superação se tornou uma face identitária como expressão da fonte protagonista da necessidade de agir no mundo (MACCOMB; MARZANO, 1990) que cumpre uma ação no autoconceito do indivíduo e propicia, através das experiências, perspectivas futuras que encaminham todo o autossistema aos seus propósitos relevantes (FALOUT, 2016; MARKUS; NURIUS, 1986). Por isso, foi importante apoiar esta pesquisa em estudos que relacionam autonomia, motivação e identidade como instâncias envolvidas em condições de complexidades (DORNYEI, CSIZÉR, 2002; PAIVA, 2006; BENSON, 2006b; LITTLE, 2007; MURRAY; GAO; LAMB, 2011). Portanto, a partir principalmente dessa experiência, concluí a importância de verificar no contexto analisado desta investigação a compreensão da autonomia em função de três categorias de análise que remetem a diferentes ângulos dos sistemas complexos envolvidos que dão visão de como emerge a autonomia no contexto desta investigação: a) a representação histórico-sociocultural no aprendiz (VYGOTSKY, 1978 [1991]; BAKHTIN, 1929 [2006], 1979 [1997]; BAUMAN, 2004 [2005]); b) a identidade do aprendiz autônomo (BENSON, 2006b; HUANG, 2009; HUANG; BENSON 2013); e c) o 'eu autônomo' como conciliador das experiências (DÖRNYEI, 2005, 2009; FALOUT, 2016; HIGGINS, 1987; MARKUS; NURIUS, 1986; McCOMBS; MARZANO, 1990; MERCER, 2016).

A compreensão dessas categorias (cf. ESTARNECK, 2017) sofreram ajustes importantes a partir de dois momentos que se relacionam. O primeiro foi a segunda qualificação desta pesquisa (arguida por Rogério Tílio e Walkyria Magno e Silva) e o segundo foi a experiência vivida no doutorado sanduíche (bolsa de estágio no exterior pela Capes) realizado na Macquarie University (Austrália) e orientado por Phil Benson. Penso ser importante marcar isto, pois acredito que muito do resultado que apresento neste trabalho foi obtido de um outro ângulo a partir desses momentos, culminando em um novo olhar sobre os dados já analisados.

O viés de entendimento deste estudo abrange a questão da autonomia e a destaca, uma vez que a expectativa é de a autonomia ser também compreendida como elemento em que pessoas como os quatro participantes selecionados para esta investigação se apoiam para se manterem em seus propósitos de formação acadêmica e se constituírem cada vez mais como aprendizes autônomos. Minha intenção era conhecer as histórias de superação daqueles que eram apontados pelos instrumentos de seleção desta pesquisa para serem participantes desta investigação ao longo de um tempo maior do que aquele que se inscreve a presente pesquisa. Contudo, devido à descontinuidade iniciada em 2014 do curso de Letras da instituição investigada e a necessidade de restringir o número de participantes com coerência às expectativas do trabalho, após o projeto piloto com

RENATO, decido mostrar a história de LEANDRO e aproveitar o perfil de DANIEL e PERLA – que caracteristicamente são de aprendizes autônomos – de forma a contribuir para a última conversa prevista no cronograma de geração de dados desta investigação, que buscou focar as histórias de vidas genuinamente de superação pelo viés da autonomia.

Este trabalho inicia sua fundamentação teórica, fazendo uma revisão de literaturas e expondo uma visão do que é autonomia. Busco expor compreensões sobre a noção de autonomia que são relacionadas em documentos oficiais, principalmente, no âmbito do ensino superior para uma compreensão inicial. O que proponho é delinear os contornos da noção de autonomia nesta investigação e o que é pertinente para o desenvolvimento do estudo. É feita a apresentação do tema desde seu sentido etimológico, perpassando por noções relacionadas de forma geral em algumas áreas do conhecimento, desenvolvendo correlações e percepções a partir da concepção que se tornou clássica por Holec (1979 [1981]) apresentada anteriormente. Sigo abordando tópicos reconhecidos na LA que elucidam a qualidade humana de interação e, por isso, abordo compreensões sobre o sujeito, a atualidade, o contexto, a identidade, a motivação, buscando expor a dimensão em complexidades que as relacionam (DÖRNYEI, 2005, 2009; LARSEN-FREEMAN, 1997, 2013; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005, 2006, 2011; PAIVA; BRAGA, 2008; MURRAY; GAO; LAMB, 2011). O objetivo é trazer uma panorâmica teórica que integra compreensões epistemológicas às condições deste estudo, inclusive sendo desafiador, pois traz ideias que poderiam ser antagonizadas e excludentes, mas são condizentes com a perspectiva pretendida que requer um outro lugar para entender o ser humano quando caminha com valores relevantes em si de um mundo histórico-sociocultural.

No capítulo Metodologia de pesquisa, apresento os procedimentos desta pesquisa e como ela se insere na perspectiva dos estudos da LA. Descrevo como este trabalho está delineado segundo a área de investigação, sendo interpretativista e baseada em pesquisa narrativa a partir das entrevistas com os participantes. O tema proposto aqui se fundamenta na visão que alicerça a LA como uma área de investigação que tem como característica ir além das fronteiras disciplinares (MOITA LOPES, 2006a). Nesse caso, pode-se dizer que é uma pesquisa que envolve áreas de conhecimento como a sociolinguística, sociologia, psicologia, psicologia da educação e a análise do discurso, a fim de construir interpretações sobre o processo de sustentação de indivíduos que se identificam pelo potencial de serem autônomos e de superarem suas limitações na língua inglesa em prol da realização de seus propósitos. Ainda nesse capítulo, apresento os instrumentos de pesquisa (o questionário, o Histórico Acadêmico e, o mais importante de todos, as entrevistas semiestruturadas) e justifico o motivo deste trabalho, conforme o recorte contextual nele feito, amparado pelas contribuições metodológicas que complementam a linha desenvolvida nesta investigação.

Por fim, apresento o capítulo Análise e discussão de resultados. Nesse último momento, teço um resgate e um fechamento das ideias que alinham compreensões da

investigação. Portanto, destaco as ideias iniciais que justificaram o percurso pretendido por esta pesquisa e aponto observações conclusivas que foram alcançadas ao longo da investigação.

REVISÃO DA LITERATURA

1 I COMPREENSÕES SOBRE A LA, O SUJEITO E O CONTEXTO

A perspectiva desta pesquisa não dimensiona o ensino de língua inglesa em si, mas oferece uma percepção dos sujeitos em suas construções histórico-socioculturais. Sendo assim, eles são reconhecidos nos espaços e através do tempo ao se posicionarem como capazes de exercer controle (BENSON, 1997, 2001, 2006a, 2006b, 2011) sobre seu processo de viver e aprender uma outra língua. Por isso, são descritas suas narrativas para promover compreensões sobre o potencial que têm de agir segundo seus próprios interesses de estar em um curso de licenciatura em Letras Português-Inglês e em determinado momento de suas vidas quando complexidades de suas visões conjugam o presente, o passado e o futuro (FALOUT, 2016). Dessa maneira, busco entender os significados que esses graduandos de inglês expõem ao se proporem superar suas limitações ao escolherem estar nesse lugar, projetando-se no tempo através de um propósito, mediante a uma circunstância adversa, uma vez que nesse espaço escolhido não há o objetivo de lhes ensinar a língua-alvo almejada, mas de lhes capacitar para atuar como professores de língua inglesa. Por isso, as questões de estudos estão enviesadas neste trabalho por temáticas atuais, a citar, a autonomia (BENSON, 1997, 2001, 2006a, 2006b, 2011; DICKINSON 1987, 1992, 1994; HOLEC, 1979 [1981]; LITTLE, 1999, 2007; OXFORD, 2003), a construção de identidades (BAUMAN, 2004 [2005]; NORTON, 2000, 2011; KRAMSCH, 2000 [2002]), a motivação (DECI; RYAN, 1985, 2008; DECI; VALLERAND; PELLETIER; RYAN, 1991; DÖRNYEI 2005, 2009; DÖRNYEI; USHIODA, 2001 [2011], 2009; GARDNER, 1985; GARDNER; LAMBERT, 1959; RYAN, 1995; RYAN; DECI, 2000, 2002, 2004; VANSTEENKISTE; RYAN, 2013; USHIODA, 2007, 2011), a dinâmica do 'eu' (CSIZÉR; MAGID, 2014; DÖRNYEI, 2005, 2009; DÖRNYEI; USHIODA, 2009; DÖRNYEI; MACINTYRE; HENRY, 2015; FALOUT, 2016; MARKUS; NURIUS, 1986; HENRY, 2015; HIGGINS, 1997; KING, 2016; McCOMBS; MARZANO, 1990; MERCER, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2016; MERCER; WILLIAMS, 2014) e as complexidades (PAIVA 2005, 2006; LARSEN-FREEMAN, 1997, 2013, 2014; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) envolvidas na aprendizagem de uma língua adicional[1] em um determinado contexto.

Assumo um olhar para este estudo que se constrói por uma perspectiva segundo a LA ao observar o local e o particular circunscritos pelo tempo (MOITA LOPES, 2013a), para reconhecer o sujeito que corporifica a noção da autonomia. E tal perspectiva foi possível

1. Faço opção pelo termo 'língua adicional' em referência à questão de uso e de ensino-aprendizagem de inglês no Brasil. Busco não negligenciar, portanto, as mudanças globais no nível sociocultural com o estreitamento de tempo e espaço pelos meios de comunicação e de informação via computador que operam atualmente. Dessa forma, ao usá-lo, tento evitar a compreensão que está embutida nos significados que possam soar com o termo 'língua estrangeira' (cf. JORDÃO, 2014), por exemplo, como língua 'que vem de fora' simplesmente. Assim, opto por uma expressão que, na minha visão, considera a notoriedade de tal influência e a situação de interações do sujeito com os contextos que o cercam. Os termos 'língua estrangeira' e 'segunda língua' serão usados quando suas referências forem relacionadas à literatura citada.

ao perceber novas compreensões na LA, quando ela assume também uma visão mais desafiadora e mais condizente aos tempos atuais, ao buscar compreender os sujeitos deste tempo, que se concebem na diversidade, no mundo híbrido, líquido e fluido, incapaz de ser alçado por apenas uma linha de compreensão disciplinar, não nesta ou naquela área, mas na fronteira das formas de saber (MOITA LOPES, 2006a).

1.1 A LA por uma vertente mais híbrida e fluida

De fato, estudos voltados para o ensino de uma outra língua tem sido, desde o início até hoje, a maior dimensão de investigação da LA, como Menezes, Silva e Gomes (2009) registram no seu artigo "Sessenta anos de linguística aplicada: de onde viemos e para onde vamos". No entanto, a LA se espalha atualmente por diversos campos de atuação que ultrapassam o contexto da sala de aula e alcança qualquer situação em que exista interação, seja no consultório médico, seja na igreja, seja na corte judicial etc. A LA busca um olhar para o 'mundo real' (DAVIES; ELDER, 2004; MENEZES *et al.*, 2009), ou seja, o mundo das práticas sociais, para, a partir dele, apresentar percepções das questões em análise, compreendendo que muitas das informações mais relevantes sobre linguagem podem vir de outros campos do conhecimento (MOITA LOPES, 2009).

A LA pode ser vista em marcos que, em sua história, remetem a momentos de viradas ao longo do tempo até chegar a contextualizações contemporâneas, conforme Moita Lopes (2009) apresenta. A primeira virada foi quando a LA assumiu ser uma área que se diferenciava da Linguística, da qual se servia prioritariamente, quando muito se caracterizava como aplicação de Linguística. A segunda virada se refere à influência sociocultural em estudos fundamentados, principalmente, pelas teorias de Vygotsky e de Bakhtin, quando a LA colocou seus interesses na interação em contextos dentro e fora da sala de aula, ou seja, quando se identificou com diversos outros contextos além do escolar. A terceira virada corresponde à compreensão alcançada do sujeito social que se distinguia das teorias que o apresentavam como discursivamente homogêneo, centrado e equilibrado. Este último momento se construiu por compartilhar da necessidade das ciências sociais de se reposicionarem epistemologicamente na compreensão desse sujeito através do discurso, reconhecendo as representações que, social e culturalmente, configuram uma nova visão sobre ele e sua identidade em construção no mundo atual.

A LA deste século caracteristicamente transcorre por diferentes saberes a fim de obter "um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central" (MOITA LOPES, 2009, p. 19). Para tanto, ela reconhece a complexidade da dinâmica das relações que se constroem neste mundo e entende que a percepção sobre um determinado assunto em estudo não se restringe a uma única área de conhecimento, ou a áreas que são tomadas para reconhecimento interdisciplinar, como no início a LA se caracterizava (MOITA LOPES, 1996, CELANI, 1992, MENEZES *et al.*,

2009). Atualmente, os usos situados das linguagens podem ser estudados sob olhares mais fronteiriços no tocante às fundamentações teóricas que colaborariam para a análise dos dados em questão, oferecendo uma visão mais aberta dos estudos para uma vertente mais híbrida (MOITA LOPES, 2006b), transdisciplinar (CELANI, 1992; MENEZES *et al.*, 2009), transgressiva (PENNYCOOK, 2006), mestiça (MOITA LOPES, 2009), crítica (PENNYCOOK, 2004; RAJAGOPALAN, 2003, 2006) e até indisciplinar (MOITA LOPES, 2006a). É nessa última que Moita Lopes (2006a) alinha algumas perspectivas atuais para apresentar as mudanças que norteiam novas visões que implicam um redirecionamento da LA, considerando, basicamente: a) o momento contemporâneo e a compreensão deste mundo em *movimento* que desafia quem o percebe ao "desaprender" os sentidos que antes foram "essencializados" para buscar entender os significados plurais deste tempo (FABRÍCIO, 2006); b) a relevância de problematizar e "atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa" (PENNYCOOK, 2006, p. 76); c) a posição de pesquisadores que podem ouvir outras vozes e se apropriar de outras epistemes que permitam entender o mundo por uma ótica não ocidentalista (MOITA LOPES, 2006b); d) a postura de, ao invés de "definir traços centrais", focalizar o fluxo das interações das pessoas e suas construções que caminham e se movem, não vistos em demarcações pontuais, mas em fronteiras (RAMPTON, 2006); e) a ética e o compromisso político em compreender conceitos teóricos e metodológicos naturalizados como "armadilhas" para aqueles que operam com pesquisa nas ciências sociais (CAVALCANTI, 2006).

Certamente, para atuar dessa forma, essa vertente da LA caminha em campos que contrariam ideologias e as relações de poder dentro de um posicionamento a que se propõe para ser crítica e política (NICOLAIDES *et al.*, 2013). Moita Lopes (2013b) diz ser essa a natureza que a faz essencialmente qualitativa ao buscar conhecimento e transformação de condições de desigualdade e opressão ao compreender o que é situacional e particular.

No tocante ao posicionamento político que, inclusive, linguistas aplicados podem assumir sobre o ensino de língua, Canagarajah (2013) demonstra que expor o que antes estava naturalizado e com pouca nitidez pela falta de compreensão de quem opera em contextos de ensino sobre "política educacional" e "política de linguagem" é um dos primeiros passos para a reflexão e a não reprodução de ações sociais desiguais e ideologias que desfavorecem o oprimido. Isto quer dizer que o ensino de língua envolve representações políticas e investigar sobre condições que o envolvem naturalmente promove reflexão sobre tais representações. Necessário é, no entanto, ter esse olhar e construir alternativas, uma política de transformação da prática como processo e não como produto (CANAGARAJAH, 2013, p.60). Rajagopalan (2013) revê historicamente a importância de ações politicamente realizadas no âmbito da linguagem no Brasil e no mundo e aponta a escassez de posicionamentos que reflitam tais ações no país a fim de sistematizar um olhar sobre as questões relacionadas às línguas nacional e adicional e ao seu ensino de maneira que

esse olhar seja propositai e contribua para o favorecimento nacional diante de uma ordem mundial. Promover a transformação do contexto com o qual o linguista aplicado opera é o que Pennycook chama de ser crítico ao propor a postura de uma LA assim qualificada (PENNYCOOK, 2004).

Dessa maneira, esta pesquisa se alicerça em uma área de conhecimento que já passou pela fase de massificar os padrões de investigação e de delimitar seus paradigmas (MOITA LOPES, 1996). Hoje, mais madura, a LA propõe investigações aplicadas sobre a prática social, em uma dimensão mais ampla, que não se restringe apenas, como antes, em pesquisa envolvida com o ensino de língua estrangeira, ou com aplicações da linguística (CELANI, 1992), mas caminha aberta para temas diversos sobre a linguagem, o trabalho, o sujeito, a identidade, o discurso, a cultura, a ideologia (MENEZES *et al.*, 2009). Atualmente, a LA consegue visionar que tais temas se cruzam e se complementam. É, portanto, respaldado nesse aspecto híbrido do horizonte do conhecimento contemplado por linguistas aplicados que esta pesquisa busca alcançar o entendimento sobre a questão dos processos de autonomia – tema central do trabalho – como alicerce indispensável para manutenção dos indivíduos investigados na conquista de uma formação como professores de língua inglesa. A propósito, a relação de algumas práticas de estudo, a citar, a análise do discurso, o sociointeracionismo, o ensino e a aprendizagem de línguas são historicamente recorrentes na pesquisa em LA no Brasil e no mundo (MENEZES *et al.*, 2009).

Portanto, importa para este trabalho alcançar uma compreensão sobre aspectos específicos dos participantes desta investigação ao se construírem em determinados espaço e tempo. Essa busca tem perspectivas de complexidades, porque ao mesmo tempo que a pesquisa reconhece características mais fluídas desses indivíduos, quer dimensionar as relações que compõem a unidade do ser (MERCER, 2014a, 2015b). Este trabalho se calça na constituição humana do sujeito que, embora se caracterize múltipla, fragmentada e fluída sob vários aspectos, ainda assim se concebe corporificada em tal sujeito, o qual busca ser coerente como um todo em si. Sendo assim, prossigo tanto fundamentando teoricamente o modo de olhar o sujeito – aquele que assumiu a responsabilidade de aprender inglês nas condições apresentadas nesta pesquisa – quanto expondo inspirações epistemológicas que proponho conjugar na ordem das complexidades.

1.2 Os sujeitos no tempo atual

Algumas considerações sobre a transição das identidades dos sujeitos em face das mudanças socioculturais são reconhecidas em Hall (1992 [2005]). Podemos entender o autor refletindo sobre *escalas de tempo* históricas ao construir, pela comparação entre elas, uma visão sobre a fragmentação do sujeito típico do tempo atual. Hall reconhece um ser contemporâneo culturalmente em constantes transformações e, por isso, em vias de diversas instabilidades do “eu”, em meio a um processo de identificação mais provisório, variável e problemático do que o sujeito em períodos anteriores cuja lógica social era

diferente. Por essa reflexão, quando proponho o reconhecimento dos sujeitos que buscam uma formação profissional no contexto do ensino de língua inglesa, percorrendo pela contramão das exigências de ordem prática durante o curso de Letras Português-Inglês em relação ao uso da língua de estudo, vale reconhecer aspectos do âmbito sociocultural deles em consonância às compreensões mais generalizadas dos sujeitos da atualidade. Friso que, se o sujeito contemporâneo causa a visão de um 'eu' fragmentado nos contextos atuais (pois é compreendido como sendo múltiplo), porém, de alguma forma, ele sente a necessidade de se sentir inteiro e coerente dentro de si (MERCER, 2015b). Logo, diversas visões coexistem e, possivelmente, são obtidas a partir de diferentes escalas de tempo, relacionando níveis distintos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Assim, pode ser dentro das escalas de tempo que olhares epistemológicos distintos marcam suas diferenças sobre o mesmo elemento em estudo, o que não significa serem totalmente excludentes, mas, ao focalizarem um campo específico, podem fazer uso de lentes que propiciam espectros de várias amplitudes.

Amplio assim o entendimento sobre os participantes investigados quando por um lado reconheço os indivíduos em seu aspecto sociocultural desta modernidade tardia – para fazer referência aos sentidos de pós-modernidade concebidos por Hall (1992 [2005]) que descrevem a transformação dos sujeitos e de suas relações na nossa contemporaneidade. Em meio a um processo de adaptação às mudanças, típicas da realidade atual, os indivíduos precisam ser reconhecidos também no contexto dos processos de construção de identidade intermediados pelos recursos que têm à mão. Hall (1992 [2005]) especifica o que chama de modernidade tardia através do sujeito pós-moderno, que se caracteriza por ser instável, imprevisível e fragmentado. Isto significa que seu perfil, por exemplo, o diferencia do sujeito do Iluminismo e do sujeito sociológico. Esses dois ainda são concebidos dentro de uma visão unificada, quer por força da razão quer pela concepção de um indivíduo em conformidade com o mundo social. Em ambos, desconsidera-se a dinâmica de um ser em consonância com um mundo também em mudanças, tendo, por assim dizer, reflexos na identidade desse sujeito em uma dimensão cujos contornos não são fixos. Por isso, o *pós* do sociólogo jamaicano transcende a visão unificada do sujeito.

Para explicar as forças que agem sobre o indivíduo, estudiosos (HALL, 1992 [2005]; BAUMAN, 2004 [2005]; MOITA LOPES, 2006a) precisaram compreender a evolução do sujeito até chegar na contemporaneidade, observando transições nas perspectivas histórica, cultural e social. Surge, assim, a importância de compreender o "outro" – representação da interação social na construção do sujeito – e o que o representa, o discurso, os meios de interação, a cultura e as práticas sociais. Eis então o interesse pelo discurso como meio de reconhecer e de construir o sujeito em formação identitária; como um campo onde se alocam e moldam os sentidos das práticas sociais. Portanto, é no fluxo das vicissitudes históricas, políticas, econômicas, geográficas que se observam mudanças no modo de construção

de significados (MOITA LOPES, 2006a, 2013a), e, por consequência, a necessidade de estudiosos, como a de alguns linguistas aplicados, de estarem atentos a elas e, até mesmo, se reposicionarem para compreendê-las.

Concordando com Mercer (2015b, p. 142), para alcançar a visão do indivíduo é preciso conseguir diversas perspectivas com qualidades densas, longitudinais e individuais. Dessa maneira, esta pesquisa se mostra aberta a diversos aspectos que ajudem a esclarecer os sentidos que há para os indivíduos que se mantém estudando no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma instituição privada, mesmo diante das angústias que lhes tomam pela falta de um determinado letramento em inglês. A compreensão dos significados da história desses sujeitos conjuga a língua, os indivíduos e o social neles impressos. Por isso, é possível reconhecer sentidos que ainda não foram refletidos e alcançados conscientemente pelos sujeitos analisados, mas foram performados na linguagem por eles (MOITA LOPES, 2009).

A questão em estudo propõe conjugar percepções tênues, que possam ser menos objetivas e deterministas, possivelmente 'em fronteiras', mas que alcancem uma compreensão que se coloca não exatamente em relações pontuais, mas que ainda assim criem entendimentos sobre os significados transeuntes e líquidos dos sujeitos (FABRÍCIO, 2006). Considerando uma das vertentes atuais da LA, que mantém seus olhares sobre as práticas sociais e sobre os estudos que alinham percepções dos participantes de um contexto e dos valores significativos ao meio de interação deles (MOITA LOPES, 1996, 2006, 2009, 2013; CELANI, 1992), exponho, na seção seguinte, a visão de construir perspectivas de análise que sejam sensíveis aos aspectos de mudanças que o tema estudado pode oferecer ao focar os sujeitos sociais (MOITA LOPES, 2006a). Tal visão surge da compreensão sobre o momento contemporâneo, marcado por transformações que contemplam sujeitos em transições, menos óbvios e menos estáveis (HALL, 1992 [2005]; BAUMAN, 2004 [2005]; MOITA LOPES, 2009). Portanto, nesta subseção, ficou caracterizada a visão da fragmentação e multiplicidade do sujeito, mostrando um lado possível das relações. Porém, proponho também perceber outras possíveis compreensões que reconheçam o equilíbrio dinâmico dos sujeitos, ou seja, um estado aberto a mudanças, que também corresponde a uma forma de entendê-los.

1.3 Identidade, discurso e prática social: o "outro" como elo

A compreensão neste trabalho que relaciona a identidade ao discurso e à prática social é abordada por Kramsch (2000 [2002]), quando apresenta que a aprendizagem de uma segunda língua não é simplesmente aprender novas formas linguísticas, mas é aprender como construir, trocar e interpretar signos que foram criados pelo "outro", tendo assim, expõe a autora, na interação, ressonância na própria identidade. É pela relevância desse "outro" em diversos níveis de participação que este trabalho se conduz à reflexão da constituição autônoma dos sujeitos desta pesquisa e traz uma perspectiva sociocultural

em consonância com suas motivações e identidade em formação. Nesse sentido, parto da perspectiva de Norton (2011) ao esclarecer que a identidade se projeta na fala, como uma negociação do indivíduo com o mundo social mais amplo de maneira tal que nossas características de classe, raça, gênero e outras entram em negociação nesse momento de troca, recortado em um tempo e em um lugar.

No percurso para entender o sujeito em transição através de suas práticas sociais, reconheço a importância de entendê-lo diante do seu momento, através de sua história, em frente ao "outro" com o qual interage, por sua cultura e pelos meios/instrumentos de interação que propiciam deslocamento no tempo e no espaço e que permitem reconhecer atualmente, de uma forma diferente, o sujeito social. Em meio a um processo de adaptação às mudanças sociais, típicas da realidade atual, os indivíduos passam a ser reconhecidos, por exemplo, no contexto dos processos de construção de identidade intermediados pelos recursos tecnológicos de comunicação que influenciam a formação identitária em níveis local e global e que trazem, inevitavelmente, valores relacionados à língua e ao seu ensino (HALL, 1992 [2005]).

Diante de tantas mudanças, várias áreas de conhecimento vão dar importância à análise do discurso, como maneira de alcançar novos significados trazidos pelo reposicionamento das experiências das pessoas em que ele se torna alvo de análise por não só refletir uma ordem social pela linguagem, mas ser forma tanto de linguagem que molda tal ordem quanto a de interação entre as pessoas (TRAPPES-LOMAX, 2004). Parece então que é na ordem do discurso que o sujeito vai demonstrar ser consistente e coerente no seu próprio ser, como Mercer (2015b) lembra ao se referir ao contraste da multiplicidade do 'eu' com sua necessidade de sentir-se em unidade.

Uma percepção então que é assumida em LA é a relação de *língua*, *pensamento* e *cultura* através do discurso. Kramsch (2004) expõe, por exemplo, que a análise do discurso configura a construção de sentidos entre as três instâncias. Suas ideias compartilham os pensamentos de Vygotsky sobre a função social na construção da linguagem e sua estreita relação com a estruturação do pensamento dos indivíduos pela interface da tríade. A autora nos faz considerar que a "linguagem como prática comunicativa está ligada à posição da pessoa no tempo, lugar e relações históricas e sociais e sua identidade social e emocional"[2] (KRAMSCH, 2004, p. 249). A compreensão dos sistemas de significação social representados na mente dos sujeitos investigados, trazidos à tona pela leitura dos discursos internalizados por eles e transformados no posicionamento de enfrentar as dificuldades durante o curso de Licenciatura Português-Inglês é fundamental para esta investigação, pois trará luz a um dos entendimentos que se constata nesta pesquisa: os procedimentos autônomos são parte de um sistema de sustentação de propósitos de indivíduos que

2. "language as communicative practice is tied to a person's position in time, space, social and historical relations, and his/her social and emotional identity".

investem recursos/instrumentos/elementos/sistemas desenvolvidos em si (a autonomia, a motivação e a identidade, por exemplo) para se manterem no curso de graduação em prol do desenvolvimento de letramentos na língua de estudo até a obtenção de sua conquista, ou seja, sua graduação.

O letramento necessário dos sujeitos investigados nesta pesquisa remete-os a uma participação social que, em uma primeira instância, refere-se às práticas das aulas e às ações relacionadas ao curso. Dessa forma, ele diz respeito a não só se apropriar da língua em suas estruturas sistêmicas, mas também o que ela traz em si para atuarem socialmente. Como Tílio (2015) esclarece, o desenvolvimento de letramentos – que vai além da visão de construir habilidades – por meio da leitura de textos, produção textual, compreensão auditiva, produção oral e questões linguísticas inclui um modo de atuação no mundo ao construir significados por meio da interação. Nesse sentido, tal desenvolvimento inclui construir-se criticamente para atuar no mundo e transformá-lo através da "capacidade que os indivíduos têm de gerar benefícios para si e para suas comunidades por meio de interações sociais" (TÍLIO, 2015, p. 199). Logo, a língua-alvo cumpre sua instrumentalidade para participação naquele contexto da graduação e de outros em espaços e momentos distintos.

Em princípio, as análises dos discursos dos sujeitos deste trabalho têm como base a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1978 [1991]) e socioenunciativa de Bakhtin (1929 [2006], 1979 [1997]). Através de uma perspectiva bakhtiniana, reflito sobre a questão de relacionar o que se reconhece na linguagem com o "mundo da vida" (FARACO, 2009), compreendendo-a como de natureza social, dialógica e ideológica, nunca individual e em isolamento. Ou seja, parto do entendimento de que "os textos e os enunciados são moldados por textos anteriores aos quais eles estão respondendo e por textos subsequentes que eles antecipam" (FAIRCLOUGH, 2001). Sendo assim, o produto da linguagem é fruto da interação, de uma atividade social, de um diálogo que também se reconhece subjetivamente no indivíduo, de vozes que se constituem nele como uma contraposição concreta entre o "eu" e o "outro" (FARACO, 2009, p. 21). Sendo assim, o produto da linguagem surge de um sistema complexo e recai sobre outros como o da identidade e das práticas sociais referentes ao sujeito.

Por uma perspectiva vygotskyana, reconheço que é possível observar as marcas da identidade do sujeito através dos discursos internalizados por ele, pois para o psicólogo russo, o pensamento, a fala e a aprendizagem partem das relações sociais para uma acomodação interna na mente do indivíduo (LANTOLF, 2000 [2002]). Lantolf (2000 [2002]) explica que as ideias de Vygotsky fundamentam, em grande parte, a teoria sociocultural por oferecer compreensões sobre: a) a mente mediada por instrumentos, quer seja por artefatos físicos, quer seja por artefatos simbólicos; b) os domínios genéticos para estudar as funções mentais; c) as questões sobre o processo de aprendizagem na regulação de

ações reconhecidas como *interpessoais* para alcançar estágios das ações *intrapessoais*; d) o comportamento humano como resultado da integração de formas de mediação construídas social e culturalmente na atividade humana; e) a internalização como um processo de convergência do pensamento pelo qual "organizamos e regulamos nossa própria atividade mental e física através da apropriação de meios regulatórios empregados por outros"[3] (LANTOLF, 2000 [2002], p. 14) e f) a noção da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Por tais compreensões que trazem visões de complexidades, exponho aqui a necessidade de fazer análise através da interface pessoa e seu contexto sociocultural.

1.4 O contexto

A ótica de compreensão assumida nesta investigação ao reconhecer sujeitos que se constroem dia após dia pela necessidade de aprender inglês em um contexto adverso a um projeto que vai além da língua vislumbra, portanto, um indivíduo que reafirma, ao longo da trajetória, suas identidades (BAUMAN 2004 [2005]). A percepção deste trabalho então aponta para abordagens de análise que apreciam elementos que se difundem e interagem nos níveis situacional e cultural do contexto em que o sujeito está inserido, os quais são referidos assim por Halliday e Hasan (1985). O primeiro diz respeito ao ambiente da situação analisada, lugar de onde as construções de fala surgem. O segundo diz respeito a um âmbito maior que "oferece informação não apenas sobre o que estava acontecendo na hora, mas sobre todo o pano de fundo" que diz respeito à "história cultural total por trás dos participantes"[4] (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 6).

Segundo essa compreensão de nível, o âmbito sociocultural é o ambiente social mais amplo que causa nos indivíduos a percepção da necessidade deles de se posicionarem no mundo, em que a língua inglesa é também instrumento de uso para as conectividades, as trocas de informação e os interesses globais. Trata-se do mundo que lhes causa uma compreensão de que precisam buscar a superação da limitação individual em relação a uma língua que se destaca nele. O contexto situacional se refere, por exemplo, ao ambiente em que os participantes desta pesquisa estão diretamente submetidos, que é a graduação em Letras. Ali estão geralmente por opção para a obtenção de uma formação docente em língua materna e em língua inglesa, ou seja, o contexto em que se firmam, adaptam ou criam expectativas. Tanto em um quanto no outro, sistemas e subsistemas são construídos em interconectividade (MERCER, 2016; KING, 2016). Contudo, neste trabalho, além da visão macro e micro, se assim é possível elucidar mais apropriadamente esses dois níveis da noção de contexto (que podem ser compreendidos como sendo mais externos aos indivíduos), ainda quero ressaltar o nível micro interno em que são construídos outros sistemas e subsistemas que se relacionam (USHIODA, 2015)

---

3. "we come to organize and regulate our own mental and physical activity through the appropriation of the regulatory means employed by others" (LANTOLF, 2000 [2002], p. 14).

4. "… to provide information not only about what was happening at the time but also about the total cultural background… but also the whole cultural history behind the participants" (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 6).

e que aprofundam as possíveis relações que proponho nesta investigação.

Quando me reporto ao mundo sociocultural, toco em compreensões sobre a noção de contexto que representam os ambientes das sociedades carregados de sua história cultural, geralmente tomados como fatores fora dos sujeitos. Como expus até aqui, ao olhar para esse contexto, que ora se compreende externo ao indivíduo, também se insere no indivíduo ao se constituir por meio de representações de um processo de internalização que se unifica com outros processos no indivíduo, por assim dizer mais psicológicos (VYGOSTKY, 1978 [1991]). Dessa forma, não se pode negar que o contexto externo também se representa na memória afetiva e na cognição do sujeito por meio de um processo dinâmico em que ocorre o fenômeno da coadaptação, quando se dimensiona um ecossistema na relação entre aprendiz e contexto, fruto de processos sociais, psicológicos e ambientais (USHIODA, 2015, p. 47).

Nessa relação, os aprendizes não atuam em um primeiro plano tendo o contexto como meramente à parte, aliás esse não deve ser considerado categoricamente uma outra variável (LARSEN-FREEMAN, 2014). Na perspectiva da complexidade, "os contextos em si precisam ser conceituados simultaneamente tanto como um sistema complexo em sua própria condição quanto como uma parte integrada do sistema do eu do aprendiz"[5] (MERCER, 2014a, p. 170). Dörnyei (2009) define o alinhamento entre sujeito e contexto como um processo de coadaptação pelo inegável reconhecimento de que as pessoas se adaptam ao ambiente social, sendo parte dele, e, por isso, também causam transformações no contexto. O contexto influencia quem aprende, mas o aprendiz também molda seu contexto, logo, ambos estão interconectados (USHIODA, 2015, p. 48). Dessa forma, é fundamentalmente por reconhecer a organicidade entre os elementos que se aninham entre si que este trabalho muito se apoia nas compreensões vindas das teorias que expõem as complexidades.

Ema Ushioda (2015) expõe que, pelas compreensões das teorias dos sistemas dinâmicos, por exemplo, o contexto e o aprendiz não são entidades distintas, pois ambos se coadaptam em uma relação simbiótica e mutuamente constitutiva. A compreensão sobre contexto dessa forma pode expor essa relação que se sistematiza em níveis e escalas de complexidades (USHIODA, 2015, p. 50-51). Para a estudiosa, a visão pode ser vista pela ótica de um ecossistema aprendiz-contexto (USHIODA, 2015, p. 47) e explicá-lo dependerá do interesse da investigação, resultando uma perspectiva que se quer apresentar. Se a busca é compreender ações de engajamento, como os sujeitos se correspondem com o ambiente ao redor, ao se relacionar com processos de intencionalidade, reflexividade, consciência e agência, a pesquisa também poderá compreender relações cognitivas, afetivas e motivacionais.

---

5. "... contexts themselves need to be conceptualised both as a complex dynamic system in their own right and simultaneously as an integrated part of the learner's self-system" (MERCER, 2014a, p. 170).

Portanto, pode-se assumir dois modos de compreensão sobre as relações entre os elementos que envolvem interconectividade entre contextos. O primeiro é a compreensão de nível, quando são relacionados os componentes dos ambientes linguístico e social, por exemplo, caracteristicamente externos ao aprendiz, como sendo elementos que estruturam, em interconexões e mutualidades, os sistemas da cognição, do desenvolvimento de língua, ou da identidade do aprendiz, caracteristicamente internos. Contudo, se, por exemplo, a atenção é voltada para a relação de elementos entendidos no âmbito micro e interno do indivíduo, na organicidade complexa dentro do aprendiz de componentes específicos, a perspectiva está mais voltada para observações em escalas (USHIODA, 2015). Ushioda (2015, p. 51), para esclarecer, cita o exemplo de um estudo sobre identidade nacional, pois, embora se entenda sua relação com o contexto externo, pode-se remeter apenas aos subsistemas cognitivos e afetivos do aprendiz, apontando, para efeito de exemplificação, as interações entre a motivação, a agência e a autoestima. Resumindo, se as relações dos elementos em estudo interconectam as camadas dos contextos externos, a compreensão se remeterá a uma perspectiva de níveis, mas se as interconectividades forem observadas entre os elementos que operam como subsistemas em uma camada do contexto, a compreensão remeterá a uma perspectiva de escala.

Nesse sentido, o olhar dependerá do quanto se quer ampliar o foco das lentes ou estreitá-lo. A escolha dos elementos em observação também contribuirá para perceber as condições das relações e das perspectivas. Assim, a emergência de algum elemento também poderá ser observada, quando um componente de um subsistema, por exemplo, se relaciona com algum outro elemento do sistema do primeiro plano. É na busca pela visão que integra o contexto (interno e externo) e os sistemas de primeiro plano com os subsistemas que se conseguirá uma visão mais real da complexidade dos processos que tematizam as pesquisas (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Por isso, a representação da interconectividade de fatores internos, externos, de atributos pessoais e contextuais que por mutualidade compõem o mesmo sistema é que dimensiona a importância das teorias de complexidades, ao inclusive perceber que as múltiplas camadas dos contextos e de suas relações se estendem no tempo e no espaço (MERCER, 2015a). Esta percepção da multiplicidade fundamenta ainda mais a perspectiva histórico-sociocultural desta investigação que alinha compreensões complexas tanto em níveis quanto em escalas dos componentes que se interconectam mutuamente neste estudo (mais sobre complexidades será exposto especificamente na seção à frente que fala sobre A Complexidade do Sujeito Autônomo).

A força principal que opera nos indivíduos que identifico nesta pesquisa como em superação traz essa interconectividade entre elementos no micro interno do sujeito em consonância com o mundo sociocultural. Dessa forma, a condição de superação para os indivíduos investigados neste trabalho mobiliza um sistema que relaciona uma necessidade

psicológica deles e o posicionamento em assumir para si a responsabilidade de saciá-la (DECI; VALLERAND; PELLETIER; RYAN, 1991; RYAN; DECI, 2000; VANSTEENKISTE; RYAN, 2013).

O olhar que obtenho se inspira na compreensão de Bauman (2004 [2005]) sobre as identidades atuais quando diz que elas possuem dois gumes, pois, ao mesmo tempo em que o indivíduo quer estar em condição de seguir o fluxo da corrente, em um âmbito externo, socioconstruído, também busca se fortalecer em uma direção para dentro de si. Nas histórias narradas nesta pesquisa, a compreensão que se apresenta reflete uma grande dinamicidade do sistema de sustentação de propósito desses sujeitos diante do conflito e da necessidade de superação. Contudo, a contradição não é específica dos casos que serão expostos, mas é típica deste tempo, que, na expressão de Bauman (2004 [2005]), refere-se a uma modernidade líquida que esfacelou identidades sólidas por aquelas reconhecidas mais recentemente a partir da ação, ou seja, resultantes de uma fragmentação que se proliferou em diversas identidades. É possível que as identidades mais em consonância com este líquido mundo moderno sejam aquelas que se definam mais no jogo da vida em que o que vale é permanecer nele, cujas regras são postas com possibilidades diversas, pois não são como antes dentro de uma qualidade fixa e única. Bauman (2004 [2005]) aponta que a identidade fixa, neste mundo, coesa e "solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha. Seria um presságio da incapacidade de destravar a porta quando a nova oportunidade estiver batendo" (BAUMAN, 2004 [2005], p. 60).

Aparentemente, as identidades são muito mais fruto da causalidade fluida que faz emergir um sujeito em adequação ao que o contexto lhe representa. Dessa maneira, a identidade fragmentada é representada pelo sociólogo como a defesa de uma categoria, que tem a ver com a seguinte lógica, que interpreto por meio desta metáfora: *cada um que pegue o seu bote, seu colete salva-vidas e reme – reme para onde, para o quê?* – para aquilo que causa uma resposta mais para dentro de si, em um sentido que se pode dizer até mais individual, mas ainda assim em consonância e interação com o contexto sociocultural internalizado. Essa é a condição atual que possibilita o conflito que faz imperar uma categoria de identificação dentro de cada sujeito, o de superar suas próprias condições que se mostram adversas em relação aos contextos. Tomo as reflexões de Baumam (2004 [2005]), pois abrem possibilidades de compreender as perspectivas da complexidade do sujeito. Quando o estudioso expõe os dois gumes das identidades, ele contempla a perspectiva múltipla do sujeito em diversidades dinâmicas de suas relações sociais, mas também aponta para onde cada um se equilibra, no lugar central do 'eu'.

Busquei nesta subseção trazer compreensões que dão base para reconhecer aqueles que conseguem redirecionar sua sorte para um desenvolvimento que surpreende quem os assistiu no início do processo. Por isso, compreensões sobre os estudos de

Vygotsky (1978 [1991]) e de Bakhtin (1929 [2006], 1979 [1997]) são o começo da reflexão sobre sujeitos que existem no mundo e agem nele pelo contexto sociocultural que carregam em si, contexto este que os representa e se manifesta pelas vozes que dialogam dentro deles, internalizadas nas suas experiências de interação e que também são alteradas por eles. Nessa intenção, adentrei pelas compreensões que respaldam esta investigação – sobre os sujeitos no sentido geral e sobre os participantes desta pesquisa no específico – construindo bases epistemológicas que manifestam uma vertente que abre visões de relações complexas de quem caminha pelas vias da autonomia para alcançar seus propósitos.

Em continuidade, apresento compreensões tanto generalizadas a respeito do termo 'autonomia' quanto específicas até dimensioná-la pela vertente sociocultural. Nessa trajetória, aponto para a compreensão de que ser autônomo caminha com a perspectiva da identidade autônoma do sujeito, que entrará nas histórias dos participantes desta investigação quando dizem sobre o que os constitui, quem são eles, quais são suas compreensões sobre o mundo e como chegaram até aqui.

2 I COMPREENSÕES SOBRE AUTONOMIA

O intuito deste trabalho não é propor uma nova significação à noção de autonomia, mas reconhecer, no contexto em que esta pesquisa se aplica, uma percepção condizente com o tema. Aliás, isso remete a um entendimento atual que Nicolaides expressou em resposta a uma colocação de uma professora da Finlândia sobre sua história de autonomia: "o que pode ser considerado autonomia em um contexto específico pode não ser em outro" [6] (NICOLAIDES; VOLLER, 2013, p. 56). A colocação de Nicolaides expressa o quanto a noção de autonomia é fluida e pode ser efêmera se não for observada em consonância ao contexto ao qual o conceito se refere.

A proposta que apresento busca fundamentar as necessidades de sujeitos que percorrem um caminho de dificuldades na aprendizagem até a conquista de sua formação acadêmica. Isto quer dizer que a pesquisa aqui propõe analisar questões da autonomia através de graduandos vistos inicialmente como menos capazes, relacionando suas dificuldades práticas nos termos de Dickinson (1987) quando se refere ao termo autoinstrução, isto é, a procedimentos do estudante em gerenciar problemas para se engajar à aprendizagem, quer seja de ordem de domínio linguístico, quer seja pelo fato de que o curso não se propõe a atender suas necessidades imediatas. O termo "autoinstrução", apresentado por Dickinson (1987) é uma designação mais direta para a concepção das resoluções práticas do estudante que tem problemas com a falta de tempo para estudar,

6. "what might be considered autonomy in one specific context, may be not in another one." (NICOLAIDES; VOLLER, 2013, p. 56).

por exemplo, pensando por si, planejando, construindo consciência metacognitiva e analisando as formas e significados da língua. Benson diz que este é um termo que se inclui na categoria mais ampla de “aprendizagem de língua além da sala de aula”, juntamente com as representações da aprendizagem ‘fora de aula’, ‘fora da escola’, ‘após a escola’, ‘extracurricular’, ‘não formal’ e ‘informal’, ou ainda, ‘naturalística’, ‘independente’ e ‘autônoma’ (BENSON, 2011, p. 9). Assim, busco analisar o que fundamenta a persistência dos graduandos de Letras estudados nesta investigação, quando têm de desenvolver suas capacidades pelo aprendizado e se posicionar como responsáveis por sua aprendizagem.

Compreendo também que se descreve na proposta deste trabalho uma percepção sobre autonomia como sistema, recurso, mecanismo, potencial de “sobrevivência” em um contexto em que se investiga estudantes graduandos de Letras na habilitação em língua inglesa que não têm inicialmente letramento em inglês correspondente ao que é exigido pelo curso, mesmo assim conseguem permanecer nele e chegar aos níveis finais. Tais alunos são reconhecidos por esta proposta de investigação como sujeitos autônomos em potencial, com a “habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem”, na perspectiva de Holec (1979 [1981]), mas, no contexto de ensino/aprendizagem, estão à margem, são reconhecidos inicialmente no curso de Letras como alunos “fracos”. Um olhar mais próximo ao que focalizo nesta pesquisa foi referido por Paiva (2005), que reconhece o potencial de estudantes quando esses, através de suas narrativas, deixam transparecer ou se apresentam caracteristicamente autônomos dentro de uma perspectiva de um sistema de complexidades para superar obstáculos referentes ao âmbito econômico, de necessidades de interação e de motivações diversas.

Considerando a existência de uma pluralidade do sentido de autonomia, apresento a seguir compreensões sobre o termo que surgem em diversos contextos, partindo do mais geral até percepções consideradas na cultura de grupos específicos.

2.1 Sentidos generalizados

Reconheço de antemão a pluralidade de posicionamentos em relação ao estudo sobre autonomia. Isto ocorre porque a autonomia é um conceito que não é simples definir (BENSON, 2006b) e, por isso, deve ser reconhecido conforme os contextos a que se aplica (NICOLAIDES; VOLLER, 2013). As propostas de estudos sobre autonomia deveriam assumir isso como pressuposto, definindo especificamente a perspectiva criada mediante o contexto em observação. Ou seja, as visões sobre o que é autonomia se distinguem segundo recortes contextuais e têm desdobramentos em diversas áreas, na ciência política, na filosofia, e, inclusive, na educação.

Na política, contrasta-se Estado Soberano a Estado Autônomo, uma vez que a soberania de um Estado se relaciona a sua condição plena de exercer seus poderes e, por isso, de obter representação própria em termos diplomáticos, por exemplo. Sendo

assim, a autonomia de um Estado está em âmbito local, concedido como direito por um governo central para que, segundo a regulamentação da lei, estados locais giram suas responsabilidades, conforme o interesse das populações. Eis então uma relação com a etimologia da palavra autonomia. Como lembra Oxford (2003), a palavra 'autonomia' vem do grego e tem o sentido de "viver sobre as próprias leis"[7] (OXFORD, 2003, p. 80). No nível da ciência política, autonomia não se confunde com soberania (a qualidade de ter poderes plenos), mas é entendida como uma liberdade concedida a um território para estabelecer suas leis e normas. Refletindo sobre as condições que o Estado pode assumir para a vida dos cidadãos, muito dessa lógica se relaciona com a compreensão de que muitos fatores contextuais limitam a autonomia do sujeito. Contudo, politicamente, a oportunidade oferecida para a autonomia e para a liberdade dos sujeitos, nos termos de Wall (2003), é a abertura concedida pelo Estado como uma "condição para a liberdade que realmente importa"[8], pois idealmente "é o estado que melhor capacita seus sujeitos a planejar suas vidas, quaisquer que sejam seus planos"[9] (WALL, p. 307). Segundo Wall (2003), o que é ofertado pelo Estado é apenas um aspecto, um suporte tanto em relação a opções particulares (liberdade) das pessoas quanto na forma de conduzirem a própria vida (autonomia). O autor assume a compreensão de uma vida autônoma como "aquela em que uma pessoa mapeia seu próprio curso através da vida (...), assumindo compromissos a partir de uma variedade de alternativas plausíveis e fazendo algo fora de sua vida de acordo com seu próprio entendimento do que é valioso e vale a pena fazer"[10] (WALL, p. 307-308), por isso destaca:

> ... a liberdade que realmente importa é melhor entendida em termos da autonomia pessoal. Assumindo que esse clamor é correto, é improvável pensar que o estado possa fazer seus sujeitos livres. No melhor, ele pode assisti-los em se tornarem livres ou oferecer condições favoráveis para sua liberdade[11] (WALL, 2003, p. 333).

Na filosofia, a autonomia está relacionada à noção de liberdade promovida pela razão, por isso, discutida pelo tema da ética. A exemplo disso, cito Immanuel Kant (1797 [2005]), que relaciona autonomia como condição do sujeito de "servir-se de sua própria razão" em ação de liberdade para levar a cabo, "com dever e pelo dever", suas ações, ou seja, o indivíduo é levado a agir com liberdade por sua autoexigência. Nessa ótica, Bielefeldt (1997, p. 527) sintetiza que a filosofia de Kant assume uma autonomia moral

---

7. "living under one's own laws, self-governing" (OXFORD, 2003, p. 80).

8. "a condition for the freedom that really matters" (WALL, 2003, p. 307).

9. "is the state that best enables its subjects to plan their lives, whatever their plans might be" (WALL, 2003, p. 307).

10. "... one in which a person charts his own course through life (...), and assuming commitments from a wide range of eligible alternatives, and making something out of his life according to his own understanding of what is valuable and worth doing" (WALL, 2003, p. 307-308).

11. "... the freedom that really matters is best understood in terms of personal autonomy. Assuming that this claim is correct, it is implausible to think that a state can make its subjects free. At best, it can assist them in becoming free or provide facilitative conditions for their freedom (WALL, 2003, p. 333).

que prioritariamente é baseada na responsabilidade do sujeito em exercer sua liberdade e buscar alcançá-la. Tal feito corresponde a se reger por sua 'iluminação' (entendimento) e 'autoemancipação'. A categoria de se iluminar é referente ao estado emergente da razão do sujeito em transpor as limitações da imaturidade. O significado de ser imaturo remete ao sentido legal correspondente a quem, por sua menoridade e, consequentemente, não responder por si, está submetido à razão de outro e, portanto, não tem responsabilidade legal e moral para agir por si. A categoria de se autoemancipar corresponde a se colocar, por força do dever moral, na posição de assumir sua responsabilidade e liberdade. Aqui entra a crítica de Kant sobre aqueles que caminham covenientemente como imaturos ao optarem por não fazer esforço e se acomodarem em simplesmente seguir a consciência de um outro e não usar seu próprio entendimento.

Segundo Kant, "para uma ação ser valiosa moralmente, ela precisa estar fundada sobre a vontade livre e inerente do agente"[12] (BIELEFELDT, 1997, p. 528). A compreensão da vontade e da liberdade são também importantes para explicar a ideia de autonomia apresentada por Kant, pois "a vontade é uma espécie de causalidade dos seres vivos, enquanto racionais, e a liberdade seria a propriedade dessa causalidade" (KANT, 1786 [2007], p. 93). Tais noções circundam a compreensão de autonomia, que é a base para a *boa vontade*, quando o filósofo propõe o entendimento de ela ser concernente ao indivíduo quando esse assume a função de fonte causal das ações em alto grau de *autorresponsabilidade* (BIELEFELDT, 1997, p. 527). Esta é a característica a partir da qual o filósofo distingue o ser humano de outros animais, ao vê-lo como responsável por exercer seu dever moral, ou seja, a autonomia do indivíduo é o fundamento do próprio ser que rege a liberdade da vontade, em que "a vontade é, em todas as acções, uma lei para si mesma" (KANT, 1786 [2007], p. 94). Vinculando as ideias da iluminação, da autoemancipação e da liberdade concebidas por Kant, abandonar a autorresponsabilidade seria uma negação deliberada da liberdade moral própria, ou seja, da autonomia humana (BIELEFELDT, 1997, p. 527), "pois liberdade e própria legislação da vontade são ambas autonomias" (KANT, 1786 [2007], p. 99).

Ao passar para o terreno da educação, em um sentido correspondente ao que foi dito, a autonomia é apresentada no dicionário como uma "faculdade de se governar por si mesmo" (FERREIRA, 1993, p.57). No entanto, isso não quer dizer que não haja participações de outros agentes na constituição do perfil de um aprendiz autônomo. O conceito de autonomia como "princípio, meta e objetivo" é discutido na proposta deste trabalho ao considerar percepções socioculturalmente construídas. Porém, a autonomia também pode ser apresentada como uma característica do aprendiz que constrói o conhecimento de maneira mais independente dos agentes sociais do contexto da sala de aula (DICKINSON, 1987). É nesse sentido que está vinculada ao termo *autoacesso*, destacando a qualificação

12. "For an action to be morally valuable, it must be grounded on the agent's inner free will" (BIELEFELDT, 1997, p. 527).

do aprendiz como se construindo de maneira mais independente possível (NICOLAIDES, 2003, p.15). Dessa forma, o sentido social que foco neste trabalho é de possibilidades mais independentes que são construídas não em um processo de isolamento total, mas através de um recurso de interdependência com outros sujeitos[13].

Nicolaides (2003) esclarece ao analisar os sentidos de autonomia com base nos PCN (1997) que o conceito se refere tanto à “capacidade a ser desenvolvida pelos alunos” quanto ao “princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas” (NICOLAIDES, 2003, p.15). Dessa forma, o documento faz referência à questão de aprender e ensinar com propostas que intencionem desenvolver autonomia seja nas condições de quem aprende, como resultado do que é estimulado por atividades e participações, seja nas de quem ensina, como meta educacional. Na educação, o sentido de autonomia é descrito pela condição de aprendizagem conseguida pelo aprendiz ao se organizar para alcançar seus objetivos por meio de fontes de informações e conhecimentos. Se pensar em educação a distância, o sentido se volta à noção de independência do estudante na aprendizagem com relação ao professor (MELO, 2010).

Ao observar os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pelo exame de Nicolaides (2003), verifico o que se diz sobre a autonomia segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001 e Lei 8.035/2010) e os pareceres do Conselho Nacional da Educação que atualizam o que é determinado pela lei no nível da Educação Superior, segundo a Constituição. Nessa observação, é recorrente a referência à autonomia com a conotação do sentido como “liberdade” no âmbito pedagógico e administrativo, como se observa no artigo 3 e 15 da LDB, que remetem à gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares. Ou seja, a ideia de autonomia nesses documentos é entendida como na ciência política, uma liberdade concedida. Tal sentido se reproduz no PNE (Lei 8.035/2010), por exemplo, como parte da meta 19, que representa a intenção de “assegurar condições” para obter “a efetivação da gestão democrática da educação”. No PNE, ela é apresentada como estratégia para fins administrativos no âmbito escolar (cf. Estratégia 19.5) ou como é dito na lei sobre conferir “autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira” (cf. Estratégia 19.7)[14].

Outro significado relacionado à autonomia pelos documentos oficiais nacionais é expresso como “prática de estudos independentes” que trará como resultado a autonomia profissional e intelectual do aluno, conforme foi colocado pelo Conselho Nacional de Educação em 3/12/97 pelo Parecer 776/97 em referência aos cursos de ensino superior como um princípio a fim de “assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes” (cf. Item II – Voto dos Relatores, princípio 5 e Parecer nº 67 de 11/03/2003).

13. O que ficará mais claro no item sobre "Autonomia sociocultural"

14. Documentos acessíveis por: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes&Itemid=1001

Isso me levou a observar também como os documentos legais determinam sobre o tema no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da instituição investigada[15]. Verifiquei esse mesmo teor apresentado pelo Parecer 776/97 e reforçado pelo Parecer 67/2003 no PPC analisado, sendo a autonomia relacionada a um objetivo de desenvolvimento do conhecimento do estudante e de gestão institucional para flexibilização curricular. Nesse caso, a autonomia é um dos três objetivos colocados e apresentados em propostas de atividades acadêmicas complementares:

> Buscando conciliar **flexibilização** e **enriquecimento curricular** com a atualização necessária à formação acadêmica do futuro professor de língua portuguesa e de língua inglesa, bem como **favorecer o desenvolvimento da autonomia**, tornando-o **agente de sua formação**, em consonância com os novos paradigmas profissionais, o curso prevê uma carga específica (200h) para a realização de Atividades Acadêmicas Complementares (PPC 2013.2, p. 37) [as palavras foram grifadas por mim].

Outro momento em que se remete ao sentido de autonomia no PPC da instituição investigada é expresso na missão do curso, que propõe "Formar profissionais autônomos, que sejam comprometidos com a vivência plena da cidadania e que considerem indissociável a relação ensino/pesquisa" (p. 19). Aqui mais uma vez a autonomia é entendida como objetivo a ser construído e desenvolvido nos estudantes em formação. Mais outra referência ao tema é apresentada na ementa de duas disciplinas do curso investigado chamadas de Estudos Especiais I e Estudos Especiais II, que mostra uma relação entre a formação/prática do profissional de educação e a pesquisa. As ementas das disciplinas Estudos Especiais I e Estudos Especiais II têm a mesma redação, mas são aplicadas nos 2º e 4º períodos conforme a grade curricular do curso. O texto das ementas é assim:

> Contextualização de competências linguísticas e pedagógicas trabalhadas até o período. Avaliação do processo de aquisição das competências ligadas ao curso. **A pesquisa, a autonomia acadêmica e a prática docente** [grifo meu]. Intertextualidade e interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhados no curso. Procedimentos e instrumentos de avaliação.

Além desses momentos descritos no PPC, a autonomia surge também no documento como objetivo institucional (fazendo referência ao PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional) que remete às competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros profissionais. Na seção referente às competências e habilidades, surge a expressão "autonomia intelectual", como é orientado pelos documentos oficiais da Educação Nacional.

Sendo assim, represento no quadro abaixo os sentidos de autonomia referidos pelos documentos vistos até então.

15. Uma descrição sobre a instituição será apresentada em "Contexto de pesquisa" do próximo capítulo.

DOCUMENTO	SENTIDOS DE AUTONOMIA
PCN	• Capacidade a ser desenvolvida pelos alunos; • Princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas.
LDB (Lei 9.394/1996)	Liberdade no âmbito pedagógico e administrativo para uma gestão democrática
PNE (Lei 8.035/2010)	• A autonomia compõe a meta do Plano Nacional de Educação para assegurar condições para uma gestão democrática; • Estratégia para conferir autonomia no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro.
Parecer 776/1997 (CNE em 3/12/97)	• Princípio para assegurar a flexibilidade e a qualidade de formação de estudantes.
Parecer 67/2003 (CNE em 11/03/2003)	• Idem ao Parecer 776/97.
PPC da instituição investigada (2014)	• Sobre as propostas de Atividades Complementares: ▫ A autonomia conjuga-se com os objetivos de flexibilização e enriquecimento curricular para tornar o estudante "agente de sua formação"; • Sobre a missão do curso: ▫ A autonomia é objetivo final na formação profissional trabalhada pelo curso, na construção de um sujeito comprometido com a sociedade e engajado no ensino pela pesquisa. • Sobre as disciplinas Estudos Especiais I e Estudos Especiais II: ▫ A autonomia acadêmica relaciona-se à pesquisa e à prática docente. • Sobre o item "Competência e habilidades a serem desenvolvidas no futuro profissional": ▫ Em consonância com o PDI, é uma habilidade desenvolvida de empreendimento intelectual.

Quadro 1: Sentidos de autonomia segundo documentos oficiais da Educação Brasileira e da instituição investigada.

Fonte: PCN, LDB , Pareceres do CNE e PPC de 2014 da instituição investigada.

Ao defrontar as várias visões sobre autonomia, é percebido que existem diferentes compreensões sobre a noção segundo os contextos em que o tema se aplica. Dessa forma, é importante que haja caracterizações e conceituações sobre autonomia que partam do contexto de investigação. Contudo, mesmo com diferentes nuances do conceito nesses documentos, é expressamente esperado que estudantes do ensino superior, por exemplo, sejam autônomos e se desenvolvam como tais no processo de sua formação acadêmica, mas essa ideia não foi apresentada diretamente nesses documentos. A compreensão mais frequente é de uma habilidade/capacidade a ser construída, ou seja, um objetivo final de um processo.

Ao reconhecer o tema nos PCN (1997) de maneira a pensar sobre objetivos em ensinar e aprender com autonomia, percebo que não se foi muito além em documentos posteriores que propõem oferecer base para a educação no país, ou que tenham vinculado uma compreensão maior e mais fundamentada sobre sua importância na educação. A exemplo disso, cito a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, versão preliminar, 2015 e BRASIL, terceira versão encaminhada para aprovação, 2017), em que o sentido de autonomia não é esclarecido, tão somente ocorre associado a palavras como autocuidado, liberdade e independência. Dessa forma, o uso do termo varia em

diversos sentidos que não se alinham a um conceito base de autonomia ao se pensar a educação. Pouco se percebe no documento sobre os estudos de autonomia que são realizados no Brasil e no mundo, por exemplo, em Linguística Aplicada. Um dos poucos momentos no documento de 2015 em que percebi uma relação da noção a um sentido de dimensão social é quando, sem maiores esclarecimentos, é usado como a primeira palavra do princípio ético para conduzir um projeto pedagógico (BRASIL, 2015, p. 20). O outro momento de uso do termo na versão preliminar (BRASIL, 2015) é quando aparece a expressão “autonomia de leitura” em referência à participação de práticas sociais na realização da tarefa de letramento, mas nada é dito elucidativamente sobre seu significado. Em outro momento no documento, é feito um mero paralelismo da relação ‘autonomia’ ao que é ‘singular’, em contraposição do paralelismo feito com a palavra ‘solidariedade’ ao que é ‘coletivo’, quando fala das construções feitas pelas crianças ao brincar (BRASIL, 2015, p. 23-24), desfazendo a impressão de autonomia relacionada a uma constituição socialmente construída apontada no exemplo anterior. A versão final de abril de 2017 do documento manteve o uso da palavra ‘autonomia’ com diversos sentidos e, diferente do formato preliminar, relacionou um pouco mais a perspectiva social que vinculava a noção a sentidos de ‘consciência crítica’, ‘próprio projeto de vida’, ‘responsabilidade’, ‘agir pessoal e coletivamente’ com fins participativos nas relações sociais, incluindo o sentido de reciprocidade e de interdependência (cf. BRASIL, 2017, p 9 – 38). Por fim, a utilização da palavra autonomia na versão final do documento transitava de compreensões que suscitavam relações de ideias atuais sobre os estudos sobre autonomia a compreensões de um mero uso de senso comum da palavra com aplicações polissêmicas ao longo do texto, deixando em alguns momentos uma ideia imprecisa que incluía mero modismo do uso da expressão. Infelizmente, não se vê aprofundamento sobre o tema, o que me parece pouco avanço no assunto ao se retomar o espaço de discussão alcançado com os PCN (BRASIL, 1997).

Em síntese, os sentidos de autonomia desses documentos a relacionam como princípio, capacidade, habilidade a um fim, uma meta, uma estratégia de formação profissional para alcançar objetivos intelectuais, de gestão pedagógica e administrativa. Nesses casos, o significado ainda é conduzido por uma concepção de liberdade concedida, típica da visão legalista que é trazida desde a concepção da palavra, etimologicamente falando, à sua aplicação nos termos da lei por documentos que a evidenciam. Ou seja, os sentidos socioculturais da autonomia ainda não alcançaram o patamar de visualização de sua pluralidade no nível maior que a legitima no campo do ensino. E o percurso de estudo ainda não cobriu todas as instâncias em que ela pode ser observada. Em outras palavras, o sentido de autonomia que foi consagrado por Holec (1979 [1981]) e desdobrado por tantos outros, ainda está por ser realmente reconhecido no âmbito da prática do ensino e dos poderes que podem reconhecê-la.

Prossigo, assim, expondo as compreensões a respeito de autonomia a partir de estudos que focalizam o tema.

2.2 Autonomia na aprendizagem de línguas

A definição de Henri Holec (1979 [1981]) é sem dúvida a mais consagrada e de onde partem diversas apresentações de trabalhos sobre o tema autonomia na aprendizagem de língua, pelo que conceituou como "a habilidade de cuidar de sua própria aprendizagem"[16] (HOLEC, 1979 [1981], p. 3). Little (2007, p. 16) comenta que a visão de Holec distinguia aprendizagem autônoma e aprendizagem de língua[17]; contudo, a partir da célebre noção, a autonomia na aprendizagem de língua é retomada em várias observações (DICKINSON, 1987, 1992, 1994; BENSON, 1997, 2001; LITTLE, 1999; OXFORD, 2003). Isto significa que os estudos sobre o tema avançam e a ideia inicial toma rumos conduzidos por diversas percepções e, consequentemente, são expressas por diferentes ângulos ao considerar sua compreensão mais renomada.

A exemplo disso, as condições de os professores poderem desenvolver sua autonomia em relação ao ensino trazem possibilidades que são repassadas na autonomia do aluno. Portanto, existe uma relação entre a autonomia do aluno e a autonomia do professor, como é apontado por Sinclair, MacGrath e Lamb (2000). Essa observação é feita também por Reinders e Lewis (2008), ao examinarem professores de centros de autoacesso (porque, geralmente, eles têm mais liberdade e flexibilidade do que aqueles em salas de aula estruturadas e de currículo fixo).

Para Little (2007), o desenvolvimento da autonomia do aprendiz está completamente integrado ao crescimento do domínio da língua alvo a ponto de a autonomia e a língua de estudo serem entendidas por ele como suportes mútuos. Ele defende que "apenas com base em tal entendimento a autonomia do aprendiz pode mover-se para o centro da prática e teoria do ensino de língua" (LITTLE, 2007, p. 14)[18]. Little, na verdade, contrapõe-se à tendência de simplesmente entender a autonomia do aprendiz como processo e conteúdo da aprendizagem de língua. Sua busca é por oferecer compreensões sobre autonomia em correspondência ao desenvolvimento do uso de uma língua adicional. Como o próprio diz, "eu acredito que uma teoria de linguagem da autonomia do aprendiz nos diria o que é necessário fazer para desenvolver aprendizes e usuários de língua autônomos e ao mesmo tempo oferecer-nos um critério pelo qual se avalie nossos esforços"[19] (LITTLE, 2007, p.

16. "the ability to take care of one's own learning" (HOLEC, 1979 [1981] , p. 3), do texto originalmente publicado em 1979 pelo *Council of Europe* intitulado *Autonomy and Foreign Language Learning*.
17. "For Holec, becoming an autonomous learner is clearly one thing and language learning another" (LITTLE, 2007, p.16).
18. "only on the basis of such an understanding can learner autonomy move to the centre of language teaching theory and practice" (LITTLE, 2007, p. 14).
19. "I believe that a theory of language learner autonomy should tell us what it is necessary to do in order to develop autonomous language learners and users and at the same time provide us with criteria by which to evaluate our efforts." (LITTLE, 2007, p. 15).

15). Essa colocação deixa a entender que sua visão sobre o tema é determinada por uma compreensão da língua em função do desenvolvimento do aprendiz em sua autonomia, isto é, a autonomia se desenvolve a partir do uso da língua, e o viés que assume, segundo o estudioso, segue a perspectiva vygotskyana em que "a aprendizagem é o produto da interação social"[20] (LITTLE, 1999, p. 16). Embora compreenda a questão do contexto a que Little (2007) se reporta, o de imigrantes refugiados, ao falar sobre a autonomia do aprendiz, sua visão conclusiva contrasta com o contexto que estudo neste trabalho ao dizer que "a autonomia do aprendiz é o produto de um processo interativo em que o professor gradualmente amplia o escopo da autonomia de seus aprendizes ao lhes permitir gradualmente mais controle do processo e conteúdo de sua aprendizagem"[21] (LITTLE, 2007, p. 26).

Esse dado é visto como um contraponto ao que proponho neste trabalho quando se restringe a compreensão de autonomia a uma capacidade desenvolvida na sala de aula e quando se pensa o seu desenvolvimento condicionado ao uso da língua de forma direta sem demonstrar compreensões de relações complexas sobre isso. Sendo assim, esse ponto será retomado em momentos de análise desta pesquisa, uma vez que a autonomia do aluno como instrumento de aprendizagem de uma língua adicional é reconhecida como alicerce indispensável do estudante ao longo de sua formação. Além disso, é evidenciada como sendo anterior ao domínio da língua estudada dentro de um contexto de superação. A questão da mutualidade entre a atuação da autonomia do aprendiz e o desenvolvimento da língua se ratifica neste trabalho. Contudo, a perspectiva tomada no contexto investigado oferece a visão do potencial autônomo em função das necessidades da realidade do aprendiz que inclui a língua não no aspecto restrito como fim de uma aprendizagem apenas.

Outra questão de divergência teórica é observada na literatura sobre o tema quanto à questão de considerar a autonomia inata ou não. Little (2007) aponta que o próprio Holec (1979 [1981], p. 3) colocou em sua célebre apresentação no *Council of Europe* que a autonomia não é inata, dizendo que ela é adquirida por meios naturais ou pela aprendizagem formal. Little cita o ponto como uma contradição de Holec ao seguir uma perspectiva estritamente psicológica em uma linha construtivista (LITTLE, 2007, p. 16). Paiva (2006, p. 96), por sua vez, coloca a autonomia como sendo inata, mas observa que ela pode ser "incentivada ou reprimida por questões internas ou externas". Na verdade, ela apresenta a autonomia como um sistema complexo e expõe uma síntese de pontos discutidos em seu artigo, representando as seguintes características que reuniu com base em Sinclair (1997) e Karlsson *et al.* (1997):

20. "learning is the product of social interaction" (LITTLE, 1999, p. 16).

21. "Learner autonomy is the product of an interactive process in which the teacher gradually enlarges the scope of her learner's autonomy by gradually allowing them more control of the process and content of their learning." (LITTLE, 2007, p. 26).

1. Autonomia envolve a capacidade inata ou aprendida;

2. Autonomia envolve autoconfiança e motivação;

3. Autonomia envolve o uso de estratégias individuais de aprendizagem;

4. Autonomia é um processo que se manifesta em diferentes graus;

5. Os graus de autonomia não são estáveis e podem variar dependendo de condições internas e externas;

6. Autonomia depende da vontade do aprendiz em se responsabilizar pela própria aprendizagem;

7. Autonomia requer consciência do processo de aprendizagem;

8. Autonomia está intimamente relacionada às estratégias metacognitivas: planejar/ tomar decisões, monitorar e avaliar;

9. Autonomia abarca dimensões sociais e individuais;

10. O professor pode ajudar o aprendiz a ser autônomo tanto na sala de aula quanto fora dela;

11. Autonomia, inevitavelmente, envolve uma mudança nas relações de poder;

12. A promoção da autonomia do aprendiz deve levar em consideração as dimensões psicológicas, técnicas, sociais e políticas.

O reconhecimento de que o contexto deve ser considerado fundamentalmente para descrever a autonomia não é um entendimento que se inaugura neste trabalho. Benson (2006a), por exemplo, diz que autonomia "diz respeito a pessoas tomando mais controle sobre suas vidas – individualmente e coletivamente"[22] (BENSON, 2006a, p.1). No entanto, ele expõe que percebe que o tema tem acomodações significativas de acordo com o contexto ao qual se aplica. Dessa forma, ele diz que o sentido de autonomia pode ser distinguido, por exemplo, no contexto da aprendizagem de forma geral e no contexto de aprendizagem de línguas especificamente. Segundo ele, a autonomia na aprendizagem de língua "diz respeito a pessoas tomando maior controle dos propósitos pelos quais elas aprendem línguas e as formas em que as aprendem"[23], enquanto no contexto de aprendizagem de forma mais geral, a "autonomia na aprendizagem diz respeito a pessoas tomando mais controle sobre sua aprendizagem nas salas de aula e fora delas"[24] (BENSON, 2006a, p.1). Contudo, sobre o contexto, Benson (2005) ressalta que ele não deve ser entendido simplesmente como um 'modificador' de processos cognitivos do aprendiz, tampouco meramente associado à ideia de *input* linguístico que o aprendiz recebe (BENSON, 2005,

22. "To me *autonomy* is about people taking more control over their lives - individually and collectively." (BENSON, 2006a, p.1).
23. "autonomy in language learning [is] about people taking more control over the purposes for which they learn languages and the ways in which they learn them" (BENSON, 2006a, p.1).
24. "Autonomy in *learning* is about people taking more control over their learning in classrooms and outside them" (BENSON, 2006a, p.1).

p. 11-12). Para o estudioso, é importante dar a devida atenção tanto ao *quanto* os fatores do contexto se desenvolvem através do tempo quanto ao *como* as experiências individuais de aprendizagem de língua são consequentes de tais fatores. Dizendo de outra forma, para Benson os fatores da diversidade do aprendiz como quem interage com o contexto não podem ser esquecidos (BENSON, 2005).

Benson (2006a) lembra que a autonomia pode ser descrita como "a capacidade de se encarregar, ou se responsabilizar, ou controlar sua própria aprendizagem"[25] (BENSON, 2006a, p. 1). Nesse caso, a autonomia está relacionada a habilidades e atitudes que as pessoas possuem e podem desenvolver em variados níveis. Melo (2010) ressalva que, como responsabilidade, a autonomia é "a aceitação de tomar para si sua própria aprendizagem" (MELO, 2010, p.24). Crendo na diversidade de visões, Benson (2006a) levanta o caso em que há diferentes percepções, inclusive aquelas que consideram se a autonomia também não incluiria o dado "situacional", considerando se é possível admitir a ideia de autonomia ser "a liberdade para exercer controle sobre a própria aprendizagem"[26] (BENSON, 2006a, p. 1). Em todo caso, Benson (2006a) ainda ressalta o desafio de descrever o que é autonomia.

Sob a ótica da psicologia, Deci (1996, p. 89) distingue a noção de autonomia e de independência, pois "a independência significa fazer para si mesmo, não depender de outros para sustento e apoio pessoal. A autonomia, em comparação, significa agir livremente com um senso de vontade e escolha"[27] (DECI, 1996, p. 89). Dessa forma, a aprendizagem autônoma promove visões amplas de controle sobre aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais, que inclusive vão além da autorregulação (CSIZÉR; KORMOS, 2014). Sua compreensão também abrange a dimensão da responsabilidade pelo gerenciamento da aprendizagem em termos de conteúdo e do ambiente sociocultural (BENSON, 2001; OXFORD, 2003).

Quando Benson (2011) define a autonomia por uma visão ampla como "a capacidade de exercer controle sobre a própria aprendizagem"[28] (BENSON, 2011, p. 58), ele também expõe que tal compreensão deve incluir a agenda do aprendiz e as condições propícias (*affordances*) para exercício da autonomia. Nessa ótica, Benson (2001) diz que entender autonomia necessariamente relaciona-se à cinco aspectos: 1. O controle do aprendiz sobre os processos afetivos e cognitivos; 2. O uso autônomo de recursos; 3. O controle sobre decisões que são colocadas para o aprendiz *a priori* (na sala de aula e sobre o material); 4. O controle sobre o estabelecimento do currículo (quando o aluno é permitido assumir esse papel); e 5. As abordagens do professor (a contribuição de professores no desenvolvimento

25. "Autonomy can also be described as a capacity to take charge of, or take responsibility for, or control over your own learning" (BENSON, 2006a, p.1).
26. "There are also different points of view on whether or not autonomy also involves a situational' element (i.e., the freedom to exercise control over your own learning)." (BENSON, 2006a, p.1).
27. "Independence means to do for yourself, to not rely on others for personal nourishment an support. Autonomy, in contrast, means to act freely, with a sense of volition and choice." (DECI, 1996, p. 89).
28. "capacity to take control of one's own learning" (BENSON, 2011, p. 58).

da autonomia do aprendiz). Portanto, considerando os componentes que são base para o exercício de controle do aprendiz, Benson (2001) apresenta a importância tanto da habilidade dos alunos de se responsabilizarem pela aprendizagem, quanto do desejo dos alunos em estar no controle e ainda do ambiente que permite o controle do aprendiz.

Benson (1997) conceitua a autonomia pelas versões técnica, psicológica e política. Oxford (2003) acrescenta a sociocultural. Juntando as perspectivas apresentadas pelos dois, é possível sintetizá-las no quadro abaixo e expor o foco e o sentido de cada uma.

PERSPECTIVA	FOCO	SENTIDO
Técnica	No ambiente físico de aprendizagem	Autoaprendizagem
Psicológica	Nos atributos mentais que contribuem para autonomia	Capacidade, responsabilidade
Política	Nas questões de poder	Controle
Sociocultural	Nos papéis sociais	Interação e participação social

Quadro 2: Síntese das perspectivas de autonomia.

Fonte: Benson (1997) e Oxford (2003).

Sendo assim, Benson (1997) e Oxford (2003) vão se reportar a versões sobre autonomia que significam qual a perspectiva considerada em função do contexto e respectivo sentido de autonomia focado. A primeira delas, a técnica, diz respeito geralmente ao contexto fora de sala de aula em que o aprendiz recorre a instrumentos, incluem-se, assim, as estratégias e os centros de autoacesso, por exemplo. O aprendiz é visto em ações de independência, principalmente da figura do professor, em busca de recursos fora do ambiente de ensino tipicamente escolar. Dessa forma, a avaliação da autonomia do aprendiz corresponde ao que ele consegue produzir por meio de suas habilidades e técnicas para lidar com o que resultará em aprendizagem pela mediação de instrumentos fora do ambiente da sala de aula.

A segunda, a psicológica, é uma visão da capacidade do indivíduo em se posicionar como mais responsável pela sua aprendizagem, focando-se na atitude do aprendiz, ou seja, na questão comportamental. Nela residem pontos relacionados à motivação do aprendiz como fator para mobilizar o estudante a construir estratégias, estabelecer uma abordagem para aprender e se apropriar de um estilo de aprendizagem. Sendo assim, é observada a transformação interna do indivíduo ao ser visto como mais responsável pela sua aprendizagem.

A terceira, a política – a qual Oxford (2003) chama de político-crítica – representa a perspectiva que assume a autonomia como o controle que o aprendiz realiza para lidar com o contexto institucional e sua própria aprendizagem (BENSON, 1997, p. 19); trata-se

da visão das negociações que o aprendiz faz para exercer controle sobre a aprendizagem. Essa perspectiva, como coloca Oxford (2003), envolve questões de poder, avaliação e ideologia (OXFORD, 2003, p. 89). Em concordância com Coracini (2003), muitas vezes, as percepções a respeito do aprendiz o retratam em condições ideais sem considerar seus conflitos. Sob esse aspecto – o qual busco também mostrar nesse trabalho – Melo (2010) acrescenta, "parece haver a ilusão de que está nas mãos de todos os alunos o controle total de sua aprendizagem integral, sem se considerar, por exemplo, a orientação da instituição de ensino, o professor e sua perspectiva de ensinar e de aprender" (MELO, 2010, p. 25).

Na verdade, a perspectiva sociocultural nos estudos em autonomia foi colocada a partir da crítica realizada por Oxford (2003) a Benson (1997), quando este expôs as vertentes técnica, psicológica e política da autonomia do aprendiz. Por sua vez, Oxford (2003) expõe em quatro bases suas perspectivas, ampliando em mais uma linha o escopo de percepção sobre a autonomia do indivíduo, quando acrescenta a perspectiva sociocultural. Essa última vertente é a versão sobre autonomia que focaliza a participação do aprendiz em um contexto sociocultural, da qual falarei mais na próxima subseção.

No levantamento de alguns contextos considerados na base teórica desta pesquisa, foram encontrados trabalhos, por exemplo, como o de Little (2009), relatando casos bem sucedidos de aprendizagem em condições de real necessidade de imigrantes pela aquisição de uma segunda língua, cujo contexto parece mesmo de *sobrevivência*; como o de Benson (2001), observando aspectos da autonomia no ensino de adultos; como o de Bambirra (2009), avaliando a motivação de uma estudante em curso de língua inglesa segundo o modelo apresentado por Dörnyei (2001); como o de Nicolaides (2003), descrevendo a autonomia no nível do ensino superior de graduandos de Letras e refletindo sobre as ações dos sujeitos, focando em suas metas como aprendizes de língua inglesa; como o de Gao (2008), reconhecendo a prática autônoma na aprendizagem de inglês fora da sala de aula em comunidades de prática como 'clubes de inglês' em bares e restaurantes na China. Porém, não foram encontradas pesquisas que relatem sob a perspectiva histórica-sociocultural o reconhecimento de sujeitos que podem elucidar uma visão de autonomia como eixo de um processo de aprendizagem e de superação de limitações em inglês para a "sustentação"[29] de propósitos e ideais, vinculando ao estudo dimensões de relações complexas no nível do discurso, da identidade e da motivação.

Entendendo ser os eixos centrais deste trabalho o aspecto social e as histórias de vida dos sujeitos observados nesta pesquisa, adentro ainda mais em tais eixos para mostrar a visão que construo sobre a autonomia sociocultural.

29. Não uso a expressão 'autossustentação' para evitar uma compreensão equivocada implícita no prefixo 'auto' e possibilitar o sentido de um processo individual, unitário ou próprio, em que não há a percepção e participação do outro.

2.3 Autonomia sociocultural

É possível que a palavra 'autônomo' possa gerar percepções a respeito de uma pessoa como sendo individualizada, separada, independente do grupo social. Diante dos estudos considerados na Linguística Aplicada e em outras áreas de conhecimento como a psicologia e os estudos da linguagem que consideram como base as fundamentações teóricas advindas de Bakhtin (1929 [2006], 1979 [1997]) e Vygotsky (1978 [1991]), os estudos sobre autonomia chegaram a uma perspectiva socioculturalmente construída, compreendendo que a agência humana não se constitui em um vácuo destituído da participação de um contexto sociocultural influente na construção e formação dos sujeitos.

Segundo essa visão, Oxford (2003) considera dois aspectos na perspectiva da autonomia do aprendiz de sentido sociocultural, a qual denominou de Sociocultural I e Sociocultural II. A Sociocultural I é o segmento que lida com os encaminhamentos apropriados dos estudos de Vygotsky, reconhecendo os indivíduos em aprendizagem por estarem situados socioculturalmente em um dado momento histórico e que diz respeito ao desenvolvimento da capacidade humana através da interação. Nesse viés é dado foco nas dinâmicas de troca e participação em pares ou em grupo que promovem o desenvolvimento cognitivo do indivíduo segundo as concepções da mediação explicadas por Vygotsky. A motivação nesse aspecto é importante porque influi na autorregulação que o aprendiz opera na interação que leva à aprendizagem, realizando assim o planejamento, a monitoração de sua atenção e comportamento. Em outras palavras, a autonomia é avaliada nesse processo nas fases do aprendiz quando ele consegue planejar, guiar-se, monitorar sua atenção e comportamento já sem a assistência mediadora no campo físico. É por esse motivo que o conceito sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky elucida apropriadamente, nessa versão de autonomia, o resultado da internalização das funções que antes eram sociais e passam a ser mentais, caracterizando a aprendizagem mediada. Isto significa que o olhar sobre a aprendizagem se dá pela interação entre os participantes quer através de alguém, o par mais experiente, quer através de algum instrumento (mesmo que seja simbólico).

A Sociocultural II é o segmento cujo foco está no contexto da participação na comunidade de prática (WENGER, 1998), nas relações que ocorrem em um âmbito maior do ambiente cultural e social e que promovem meio para que novatos consigam instrumentos, meios e estratégias para participar com a ajuda dos mais experientes e antigos naquele grupo, pois o que se observa são "as relações que ocorrem naquela comunidade e o ambiente sociocultural mais amplo"[30] (OXFORD, 2003, p. 87), e não na visão individual. Quanto à motivação nesse segmento, ela está envolvida tanto na parte de quem quer participar quanto na de quem está aberto para interagir com o novato. Assim

30. "…the relationships that occur in that community, and the larger social and cultural environment." (OXFORD, 2003, p. 87).

a aprendizagem também é mediada e tange a participação da comunidade, do que "é significativo e situado em determinado lugar e tempo"[31] (OXFORD, 2003, p.87).

Para esta pesquisa, o olhar sobre autonomia parte de uma dimensão que relaciona o individual como uma extensão do social. Portanto, faço referência à existência de duas bases da autonomia. Uma que é primária, ou seja, natural e inerente ao sujeito e a outra que se desdobra dessa em uma construção social. Para fundamentar essa posição, encontro respaldo na psicologia da educação, especialmente na teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985, 2008), ao inovar a visão da psicologia reconhecendo a *autonomia*, assim como a *competência* e a *relação*, como necessidades psicológicas inatas (DECI; VALLERAND; PELLETIER; RYAN, 1991; RYAN; DECI, 2000). Ryan (1995) diz que as necessidades psicológicas inatas são os pressupostos para os processos integrativos inerentes, os quais ele apresenta como sendo dependentes do contexto social, com o qual se desenvolvem de maneira orgânica. Sua postura é contrária às percepções que negligenciam a existência de tais mecanismos ou que os percebem como de característica automatizada. Argumenta que processos humanos são dinâmicos e se são inconsistentes e fracionados ainda assim descrevem muito melhor as experiências humanas (RYAN, 1995, p. 397-398).

Vansteenkiste e Ryan (2013) esclarecem que as necessidades psicológicas inatas, que eles defendem ser universais, pois são reconhecidas nos sujeitos sem distinção de origem, cultura, crença e etnia (VANSTEENKISTE; RYAN, 2013, p. 268), só são contestadas por estudos transculturais que equacionam autonomia com independência, excluindo a visão sociocultural da qual estão falando. Eles se referem à autonomia como um dos mecanismos psicológicos inatos em desenvolvimento que está tanto em integração com o ambiente social quanto pode ser favorecido ou desfavorecido por ele, observado em níveis intrapessoais e interpessoais (VANSTEENKISTE; RYAN, 2013, p. 264).

Então o entendimento trazido aqui é de que as representações individuais não são construções isoladas do "eu" sem a interferência do "outro", mas primordialmente partem de formulações instanciadas pela interação. Como já foi dito, as análises dos discursos dos sujeitos neste trabalho têm como base a perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1978 [1991]) e a socioenunciativa de Bakhtin (1929 [2006], 1979 [1997]). Com este, entendo que a linguagem reflete e refrata uma realidade que sempre estará em construção pelo dialogismo com o mundo, por assim dizer, pelo seu cumprimento no campo da atividade social, sendo, portanto, resultado da interação. Com aquele, reconheço que é possível observar as marcas da identidade do sujeito através da identificação dos discursos internalizados por ele, pois para Vygotsky (1978 [1991]), o pensamento, a fala e a aprendizagem partem das relações sociais para uma acomodação interna na mente do indivíduo. Ou seja, compreendo a necessidade de fazer análise através da interface pessoa e seu contexto social, evidenciada pelas histórias que os sujeitos em observação narram ao

31. "…is meaningful and situated in a particular place and time." (OXFORD, 2003, p.87).

falar sobre si e suas ações no mundo.

A relação língua e sujeito é evidenciada na linha de pesquisa aqui pretendida. Dessa forma, relacionam-se na proposta deste trabalho questões socioculturais, motivacionais, identitárias e de aprendizagem de uma língua-alvo em estudo como um processo de superação que demanda um sistema de sustentação de propósitos que se relacionam com os 'eus ideais' (HIGGINS, 1987; MARKUS; NURIUS, 1986; DÖRNYEI, 2005, 2009) dos participantes desta investigação. Tais pontos estão relacionados à ótica que busco apresentar: o reconhecimento do sujeito que intenciona construir o conhecimento sobre uma língua adicional e que, simultaneamente, afirma-se e constrói-se como agente mais capaz e autônomo.

Com base no que Oxford (2003) entende como modelos de estudos sobre autonomia, este trabalho se enquadra nas descrições das perspectivas mais essencialmente socioculturais, embora eu compreenda que ela se estende e se mistura a elementos das outras perspectivas, principalmente a psicológica. Como Benson mesmo aponta, o recorte transversal entre o que ele chama de versões dos modelos de análise é muito comum em estudos sobre autonomia, ou seja, muitos estudos relacionam mais de uma versão em suas abordagens (BENSON, 1997, p.19).

Dentro dessa ótica, assumo a compreensão vygotskyana sobre os processos de internalização das ações externamente sociais, mas que se manifestam dentro de cada um por interações dialógica e histórica. Dessa forma, por compreensão análoga às perspectivas bakhtinianas, as internalizações explicadas por Vygotsky (1978 [1991]) serão compreendidas em alinhamento com a noção das representações das vozes que estão no sujeito não apenas pelo que Bakhtin (1929 [2006]) expôs sobre a heterogeneidade das vozes (um conjunto de vozes sociais que são caracteristicamente múltiplas, chamadas por estudiosos como Faraco (2009) de heteroglossias), mas também em circunstâncias que se reconhecem as exotopias (BAKHTIN,1979 [1997]) do indivíduo, quando o sujeito consegue se distanciar de si para avaliar o que está nele, promovendo assim o que se reconhece como dialogismo. Portanto, é assim que compreendo a concepção sociocultural com a qual lido neste trabalho. Aliás, esta perspectiva me parece mais alinhada com o que se lê em Vygotsky (1978 [1991]) e Bakhtin (1929 [2006], 1979 [1997]) quando ficam percebidas as expressões de um coletivo interno em um âmbito unificado ao ser do indivíduo, no entanto, é múltiplo em sua representatividade das fontes sociais que se manifestam no pensamento e na fala. Por isso, é mais provável que este trabalho esteja percorrendo por um outro desdobramento das concepções socioculturais que não foi mencionado por Oxford (2003) nos estudos sobre autonomia, quando considera o sujeito não apenas em trocas visíveis de participação, mas em procedimentos socioculturais silenciosos. Tais procedimentos se tornam audíveis quando se atenta às histórias dos participantes autônomos e se vislumbra o indivíduo em interconexões com o coletivo e em interação com os contextos em diversos

níveis e escalas do sistema (USHIODA, 2015). Nesse caso, as trocas vividas por cada um têm construções complexas, de processos que ocorrem direta e indiretamente com o contexto (macro e micro) e se internalizam no sujeito (micro interno), constituindo-se em marcas nas suas histórias de vida, suas motivações e identidades.

Após apresentar o entendimento sobre o âmbito sociocultural deste trabalho, dedico-me em expor o sentido da autonomia conforme ele é compreendido aqui: um potencial que não só favorece um sujeito na busca pela aprendizagem de uma língua de estudo, mas o constrói como uma pessoa que se supera e se identifica com um perfil autônomo. Portanto, é relevante expor as bases que fundamentam compreensões sobre a formação identitária. Aliás, é na compreensão do sistema do 'eu' que muito se explica sobre a autonomia que emerge nesta investigação.

Antes de apresentar os procedimentos e como foram construídos os meios para se chegar aos resultados do trabalho, detenho-me em informar na próxima seção o que se tratará acerca do perfil complexo da autonomia, respaldado pelas linhas de estudo sobre as complexidades, através das quais mostrarei as interconexões entre os componentes que integram a visão sobre o tema proposto nesta investigação (PAIVA, 2006, 2011; LARSEN-FREEMAN, 1997, 2013, 2014; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Ressalvo que a visão sobre a complexidade pela temática deste estudo, embora não seja o viés principal desta pesquisa, trouxe esclarecimentos mais amplos sobre as *construções das experiências* dos sujeitos investigados nas histórias que foram narradas para este trabalho sobre o processo da superação vivida na graduação de Letras Português-Inglês.

3 | A COMPLEXIDADE DO SUJEITO AUTÔNOMO

Se esta pesquisa busca compreender como a autonomia pode ser observada a partir do contexto estudado, outros elementos surgem fortemente marcados na análise dos dados gerados pelos instrumentos desta investigação. No percurso desta proposta, questões relacionadas ao 'eu' dos sujeitos acabam sendo dimensionadas porque dizem respeito ao posicionamento próprio de quem, mesmo diante da identificação de que não tinha o domínio suficiente da língua alvo para dar prosseguimento aos estudos, construiu meios para chegar ao fim de um curso de Letras Português-Inglês. A condição em que os graduandos selecionados desta investigação se submetem se relaciona a uma escolha própria de se pôr o desafio da superação. A partir disso, surgem questionamentos que levam em consideração o motivo pelo qual suportam as exigências da graduação e se desafiam manter um percurso sob condições difíceis diante do contexto para alcançarem o duplo objetivo de aprendizagem de inglês e formação profissional no ensino dessa língua.

Ao levantar compreensões do 'eu origem do próprio comportamento', ou seja, do 'eu autodeterminado' (DECI; RYAN, 1985, 2008; RYAN; DECI, 2000); do 'eu como agente'

(McCOMBS; MARZANO, 1990); do 'eu autônomo' (neste trabalho), visualizo compreensões que integram a unidade do eu. Por isso, ainda vislumbrando compreensões de identidades (eus) multifacetadas e fluidas, proponho uma abordagem que também reconheça o aspecto dinâmico e em equilíbrio dinâmico do 'eu' como um 'autossistema' (MERCER, 2015b). Por essa ótica, a complexidade do estudo está em não excluir o sentido de unidade do 'eu' em detrimento de sua multiplicidade ou fragmentação, pois visualiza o 'eu' como um sistema que reúne e conjuga a pluralidade de suas manifestações e construções de maneira dinâmica e aparentemente em equilíbrio. Por isso, a visão do sistema inclui interconexões de elementos que refletem a estabilidade dinâmica que se associa à instabilidade e ao caos.

Franco (2013) relembra o que frisa Waldrop (1992) ao colocar as condições de estar na fronteira do caos como um lugar que se liga ao equilíbrio, dizendo que "a fronteira do caos é o lugar no qual a vida se sustenta e onde os sistemas complexos podem ser espontâneos, adaptativos e vivos" (FRANCO, 2013, p. 38). Sob esse olhar, reconheço a trajetória de superação dos participantes desta pesquisa, buscando ter visão sobre o que eles se apoiavam para se proporem um percurso tão mais árduo e ainda se manterem aparentemente em equilíbrio (continuarem em progresso na faculdade), quando se dispõem a obter uma formação, por assim dizer, na contramão das condições iniciais deles no curso. Portanto, a necessidade de construir relações não lineares, dinâmicas, adaptativas, imprevisíveis, abertas encaminha a investigação para uma ótica das complexidades.

3.1 As lentes da Teoria da Complexidade/Caos

Antes de iniciar tecendo algumas relações epistemológicas pela visão das complexidades entre a autonomia, a motivação e a identidade, apresentarei alguns conceitos que possibilitam fazer uma abordagem de análise sobre a interdependência dos elementos do sistema em foco. Tratarei de uma forma ampla a denominação Teoria da Complexidade/Caos (doravante TC/C) para me referir a bases teóricas que consideram as relações de mutualidade entre elementos (em que cada um também pode ser compreendido como um sistema em si) que agem em cadeias, criando conexões com outros sistemas e subsistemas que configuram as interconexões que são construídas através do tempo e do espaço. Além disso, é considerado o movimento das interações por ações e resultados imprevisíveis, emergentes e não lineares. Por isso, o uso da linguagem é caracteristicamente metafórico, relacionando condições da interação entre os elementos identificados para amparar noções teóricas como a dos sistemas dinâmicos complexos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), adaptativos (PAIVA, 2005, 2006, 2011) ecológicos (VAN LIER, 2004) e em rede (MERCER, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b, 2016).

Algumas compreensões, como a visão a respeito da *mudança*, são centrais em estudos que envolvem a TC/C, oferecendo meios/conceitos de interpretação de processos

de adaptações do sistema. Isto significa que o estágio inicial de um comportamento é de grande valor para as observações do sistema. Além disso, a TC/C se importa também com o que é realizado no 'aqui e agora', mas não desconectado do todo. É nesse ponto que ela vem se vinculando a investigações na LA, pois incluem as impressões na ótica histórica do processo que percebem a linguagem no aspecto de diversas mudanças. Como esclarecem Larsen-Freeman e Cameron (2008), "ao colocar de volta o tempo e a mudança nos sistemas da LA, dizemos que alcançamos melhores entendimentos do processo de uso e aprendizagem de língua"[32] (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 25). Por essa ótica, o 'aqui e agora' tem sua importância na compreensão do estado[33] da complexidade em níveis e escalas[34], quando o processo é mapeado pelo ponto de vista da evolução histórica.

Para efeito de esclarecimento, a TC/C não é simplesmente uma teoria isolada, mas um conjunto de teorias em que se compreende que tudo está conectado com tudo e que não há proporcionalidade a uma lógica linear de causa e efeito, ou compreensões dualistas. É nesse sentido que o sistema é compreendido ser maior do que a soma dos componentes constituintes (MERCER, 2015b, p. 140). Uma abordagem através da TC/C é válida como instrumento de análise em diversos campos do saber, são lentes disponíveis para visualização de fenômenos dinâmicos adaptativos complexos (PAIVA, 2011). Segundo Larsen-Freeman (1997) no que diz respeito à aquisição de outra língua, uma ótica fundamental é que, através da TC/C, observam-se as relações de elementos em uma perspectiva ampla. Deve-se considerar assim que o mecanismo de aprendizagem inclui a relação de elementos, em que a TC/C "tem o *potencial* de contribuir para nossa conscientização sobre vários aspectos da língua e de sua aquisição"[35] (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 157). A TC/C rompe com as limitações das fronteiras e oferece novos contornos para os fenômenos da aquisição de uma língua adicional, isto também inclui oferecer meio mais adequado para ver de outra forma um sistema instável. Nesse caso, a instabilidade, vista pela ótica da estabilidade dinâmica, é reconhecida como característica própria de um organismo vivo, que inclui a possibilidade imprevisível e não linear de processos, ainda tendo a visão da reversibilidade, ou seja, é a referência ao "período do caos e da ordem como são os outros sistemas vivos"[36] (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 158).

---

32. "By putting time and change back into our applied linguistic systems, we suggest we can reach better understandings of the processes of using and learning language (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 25).

33. Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), o estado de um sistema é seu comportamento atual, o que o caracteriza como o movimento ou a atividade do sistema.

34. Devemos distinguir 'níveis' e 'escalas' como duas formas diferentes de abordar e descrever a atividade de um sistema. Um sistema dinâmico pode ser examinado em diversas escalas de tempo. (...) os diferentes níveis e escalas não se estabelecem em relação hierárquica uns com os outros, em que os que estão no topo influenciam os que estão mais abaixo. A influência de um nível ou escala um ao outro pode funcionar em qualquer direção, e podemos pensar melhor sobre eles como 'aninhados' (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 30).

35. "it has the *potential* to contribute to our awareness about various aspects of language and language acquisition." (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 157).

36. "it follows that languages go through periods of chaos and order as do other living systems." (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 158).

A perspectiva das complexidades é de não se contentar prematuramente com soluções simples – afinal, há sempre vários mecanismos envolvidos na aprendizagem de outra língua. Além disso, a TC/C desencoraja a construção de teoria que faz a aglomeração de conexões de causa-efeito de variável simplista e considera que até mesmo um pequeno acontecimento pode levar a enormes proporções de resultados. Esta é a compreensão representada na metáfora "do efeito borboleta" de Lorenz[37], quando o meteorologista explicava em uma palestra que o bater de suas asas no Brasil pode repercutir consequências inesperadas em outra parte do planeta. Assim, Larsen-Freeman (1997) destaca a importância dos detalhes, porque "pode ser que coisas pequenas sejam as que mais importam"[38] (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 158). A metáfora mencionada liga-se ao que é referido como "atratores estranhos" (para onde o sistema caminha de forma imprevisível), quando um pequeno acontecimento pode criar um grande efeito e vice-versa. Sendo assim, "a teoria do caos/complexidade se apresenta em uma proposição teórico-metodológica bastante pertinente, enquanto metáforas, para melhor descrevermos e compreendermos os sistemas dinâmicos das práticas sociais no mundo contemporâneo" (SILVA; SANTANA, 2015).

A ideia da complexidade inclui um sistema adaptativo, não linear, aberto a flexibilidades mediante diversas condições, porque um sistema complexo nunca está estável, mas está em equilíbrio dinâmico (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Isto implica uma compreensão das relações intrincadas dessas características do sistema. É esclarecedor o entendimento de que um sistema se refere ao composto de componentes inter-relacionados múltiplos, como lembra Mercer (2014a, p. 161). Com base nisso, reconhece-se que as mudanças inerentes das relações do sistema o qualificam por sua propriedade de adaptação. O sistema assim traz as relações entre elementos que o compõem enquanto simultaneamente um componente pode corresponder a um sistema por condição própria. Nesse caso, um sistema pode sofrer influência de outros sistemas, sendo por isso referido como aberto. E ainda, "como todos os componentes são interdependentes, mudanças em uma parte do sistema acarretarão mudanças em outras partes do sistema de maneira que não são totalmente previsíveis e, por isso, os sistemas complexos são tipicamente descritos como sendo não-lineares"[39] (MERCER, 2014a, p. 163).

Segundo Henry (2015), existem três princípios importantes que norteiam a compreensão dos sistemas dinâmicos complexos: as mudanças nos estados atratores; a conectividade do sistema; e as escalas de tempo. O primeiro princípio faz referência aos

37. Edward Norton Lorenz palestrava em 1972 no *American Association for the advancement of Science* quando expôs a metáfora do 'efeito borboleta'. A explicação da figura de linguagem que construiu alcançou notoriedade no trabalho de James Gleick (1987).

38. "It can be the small things that matter the most." (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 158).

39. "As all the components in the system are interdependent, changes in one part of the system will lead to changes in other parts of the system in ways that are not entirely predictable and hence complex systems are typically described as being non-linear." (MERCER, 2014a, p. 163).

pontos de fluxos (atratores) que geram uma ordem de equilíbrio no sistema. Um atrator que, por característica, pode assumir padrões claramente fixos e definidos – dando a impressão de estabilidade em um determinado estado – também pode ser trocado por outro no sistema. O resultado é uma nova ordem de estabilidade dinâmica causada pela mudança, conferindo ao sistema sua característica de resiliência. Por isso, Henry (2015) exemplifica que, quando existe uma coerência cognitiva, afetiva e comportamental, o sistema está sendo gerido por um atrator de ponto-fixo. O segundo princípio compreende a conexão dos componentes do sistema e a relação com outros sistemas. Por isso, os estudos com base nas complexidades precisam mapear os sistemas identificando componentes, procurando outros sistemas existentes e relacionando-os ao sistema focal. Assim, será possível compreender o equilíbrio entre o primeiro plano do sistema e outros não postos em foco. Contudo, vale a ressalva da conexão que se busca observar entre eles. O terceiro princípio diz respeito à abrangência da mudança que precisa estar explícita em relação ao tempo, ou seja, é preciso deixar claro se o estudo focaliza uma escala de tempo durante a execução de uma tarefa, por exemplo, ou tem uma perspectiva de mudança por escalas mais longas (HENRY, 2015).

Embora a TC/C tenha surgido nas ciências físicas, suas compreensões têm muito a oferecer às ciências humanas quando realizam estudos sobre a linguagem e sua aprendizagem e enumeram diversos fatores que interagem em tais sistemas (PAIVA, 2011). Por exemplo, a respeito do mecanismo de aprendizagem/aquisição, a TC/C oferece uma visão ampla e aponta que a aprendizagem não é um estágio acabado. A respeito das diferenças individuais, identificar ou medir os fatores não é suficiente para predizer resultados, pois é preciso não isolarmos um fator de outros se é que se busca uma boa medida de um fator. Nisso se resume a compreensão de que "o comportamento do todo surge da interação das suas partes" (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 157).

Assim, como já abordei no item 2.1.4. sobre a relação do sujeito com o contexto, a perspectiva dos sistemas complexos, principalmente na abordagem dos sistemas dinâmicos, é a de que não se separa o aprendiz de seu contexto. Semelhantemente, a perspectiva sociocultural de abordagens ecológicas dá ênfase ao aprendiz e ao contexto como sistemas dinâmicos adaptativos em interação. Existem, portanto, níveis aninhados e escalas de tempo quando "o ser humano e a organização social podem ser vistos em tempos de sistemas operando em vários níveis de detalhamento de um nível macro ao micro, do ecossistema às partículas subatômicas"[40] (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 240). Isto significa que "os vários sistemas operam em níveis diferentes, mas estão interconectados ou 'aninhados' uns aos outros"[41] (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008,

40. "Human and social organization can be seen in terms of systems operating at various levels of granularity, from macro-level to micro-level; f or example, from ecosystem to subatomic particles." (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 240).

41. "The various systems operate at different levels but are interconnected or 'nested' one within another." (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 240).

p. 240). Nessa lógica, Mercer (2015a), que aborda as complexidades pela compreensão de redes sociais, lembra que além de considerar a relação dos atores em si, deve-se observar a estrutura mais ampla como também a posição do sujeito, pois isso também faz referência à natureza da relação.

Algumas compreensões são basilares, portanto, para produzir entendimento sobre este estudo considerando a TC/C. O sistema em toda a sua complexidade nunca será medido com todos os seus fatores precisamente, mas reconhecer o funcionamento da ação conjunta deles, como Larsen-Freeman (1997) aponta, traz melhores visões sobre o sistema do que simplificações reducionistas em que um ou outro fator é analisado não exatamente dentro da dinâmica do sistema. Assim, é de grande importância ter compreensão do contexto, e a TC/C oferece instrumentos para isso.

Através da TC/C, encontro um meio de obter melhor visão sobre o contexto deste trabalho[42], que, por uma ótica desafiadora, busca transpor as divisas e a determinação do conhecimento em constructos que oferecem percepção estática dos processos. Diante disso, um conceito importante que remete ao tempo dos estágios iniciais e, ao mesmo tempo, ao que ocorre no aqui e agora, é a noção de fractais. O pensamento do que é fractal trata da representação do todo na parte, é a ideia da relíquia que toma um pequeno elemento como se o todo estivesse ali, uma xícara de um aparelho de louça, um fio de cabelo de alguém, um dente de um animal (que através dele, pode se descobrir todo um sistema do animal e até o que é externo a ele). "O todo faz parte da parte e a parte traz em si o todo", colocações de J. P. Morão, ao esclarecer em seu *blog* a noção de fractais, tendo como exemplificação o soneto seiscentista de Gregório de Matos[43]. Sobre as leis da força que agem nos sistemas, os fractais são visualizados como "uma assinatura dos sistemas complexos, e quando suas constantes são replicadas, eles produzem fractais, uma forma geométrica que é autossimilar em níveis diferentes"[44] (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 109). O desafio para este trabalho é olhar o que as histórias dos participantes da pesquisa oferecem ao responder às perguntas que interessam a esta investigação e compreendê-las com o todo de suas narrativas de vida, dentro e fora da formação em Letras Português-Inglês.

Também ressalto, como pensa Edgar Morin (2011), que existe a crença de que a razão pode criar tudo a partir de um sistema coerente de ideias. Dessa maneira, é necessário manter a mente aberta para uma outra razão, pois na vida há formas de experiências que

42. No Brasil, de maneira pioneira, Vera Lúcia Paiva tem oferecido suas compreensões a respeito da complexidade e apontado dentre seus trabalhos a autonomia como um sistema complexo (PAIVA, 2006). Além de publicações, a estudiosa vem orientando trabalhos no âmbito dos estudos da complexidade. Dentre eles, por exemplo, está a tese de Franco (2013), abordando, através de análise das narrativas digitais de alunos de uma instituição de ensino médio reconhecidos como nativos digitais, a relação da autonomia como sistema complexo, observada na aprendizagem de inglês, com os padrões de comportamento chamados de atratores.

43. http://ipu-historia-atualidade.blogspot.com.br/2009/05/soneto-de-gregorio-de-matos.html

44. "... a signature of complex systems, and when their constants are iterated, they yield fractals, a geometric shape that is self-similar at different levels." (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 109).

não são explicadas ou determinadas, mas constituem o que somos. Isto quer dizer que é possível construir compreensões lógicas, dadas à razão, porém essas não elucidam a característica complexa da vida. O que é relevante para esta pesquisa é fazer as conexões e as relações que sustentam a mudança e a dinâmica no sistema em que são vistas as superações de graduandos em Letras Português-Inglês por meio da autonomia do sujeito, suas motivações, suas identidades no percurso de aprendizagem e formação profissional visualizadas em interação.

3.2 Autonomia, identidade e motivação

Quando os participantes desta pesquisa se autoafirmam expondo o *como* exerceram o controle sobre sua aprendizagem para se manterem no curso de Letras Português-Inglês segundo seus propósitos iniciais, eles fundamentam a necessidade de compreender a relação motivacional e identitária que é expressa em suas colocações. A visão deste trabalho coincide com a ótica de pesquisadores sobre motivação que Dörnyei (2009) comenta, quando eles demonstram acreditar que aprender uma outra língua não se restringe à obtenção de um código de comunicação, mas há ligações que vão mais para dentro do ser das pessoas. Por isso, sinto necessidade de adotar um paradigma que faça conexões nessa direção, evidenciando as identidades dos agentes[45] do sistema e suas motivações.

Assim, compreendo que existe um sistema que envolve a autonomia pela visão de que outros elementos se associam a ela, pois, como Larsen-Freeman e Cameron (2008) colocam, "um sistema é produzido pelo estabelecimento de componentes que interagem de forma específica para produzir um estado ou uma forma geral em um determinado ponto no tempo"[46], de maneira que "as conexões entre os componentes criam um tipo de unidade ou o todo sobre o sistema"[47] (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 26). Como diz Leffa (2009), "para ser um sistema complexo é preciso que haja não apenas a soma dos subsistemas, mas também interação entre esses subsistemas" (LEFFA, 2009, p. 25). E é nesse sentido que reconheço a impossibilidade de dissociação de elementos que no contexto desta pesquisa se destacam: a autonomia de sujeitos em superação, sua motivação e suas identidades. Em outras palavras, a visão mais completa para este estudo inicia quando não se isola o ser autônomo do que lhe motiva, do que ele se identifica e do que lhe constrói histórica e socioculturalmente. Para tanto, a TC/C cumpre o papel de um subsídio possível e importante para entender as relações dos elementos em questão,

---

45. Na teoria da complexidade, elementos dos sistemas são às vezes chamados de 'agentes', um termo usado para referir a seres humanos e outros seres animados, como também aspectos e combinações deles: um agente pode ser um indivíduo, uma casa (seus membros), uma célula nervosa, uma espécie (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 27).
46. "… a system is produced by a set of components that interact in particular ways to produce some overall state or form at a particular point in time." (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 26).
47. "The connections among components create a kind of unity or wholeness about the system." (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 26).

conduzindo o olhar para a percepção da interação entre eles no processo de superação.

Sendo assim, o termo 'sistema complexo' é uma referência a diversos tipos de agentes e elementos que interagem de maneiras variadas ao longo do tempo, de forma que a percepção do todo é cabível como um sistema. Contudo, como adverte Pallazo (1999, p. 49), a questão para obtenção do olhar da complexidade é alcançar a interação das partes dos fenômenos com sua percepção holística. Para a LA, o estudo como sistema complexo vem centralizando "a compreensão da mudança no uso da linguagem, no desenvolvimento da língua e na aprendizagem de língua"[48], que constituem assuntos típicos da área (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.229).

Mudanças pequenas realizadas no âmbito da autonomia, da identidade e da motivação já demonstraram ter consequências significativas em caso de aprendizagem de línguas (PAIVA, 2011). Paiva (2011) observa que as condições pelas quais a aprendizagem de língua ocorre demandam infinitas possibilidades, uma vez que entende que tanto as motivações quanto as identidades dos sujeitos são imprevisíveis e instáveis, ou seja, estão em constante processo de variação e mudança. A identidade, para Paiva (2011), está em expansão contínua por ter a característica de ser aberta a novas experiências, por isso ela não é uma experiência unificada de pertencimento, mas um campo de participação múltipla em uma dimensão fractal" (PAIVA, 2011, p. 62)[49]. Isto significa que a característica segmentada em uma parte do processo tem a ver com um todo ao qual ela se associa. A motivação, por sua vez, também é um sistema complexo, porque, mais do que um elemento de orientação e integração dos indivíduos para a aprendizagem de língua, ela se situa em contextos e se ampara nas situações que deles surgem. Igualmente, além de ser uma força movente, a motivação é "uma força dinâmica que envolve fatores sociais, afetivos e cognitivos manifestados em desejos, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores, prazer e esforços", e por assim dizer "não é algo fixo"[50] (PAIVA 2011, p. 63).

Ushioda (2011) expõe que as motivações fazem relação direta com as identidades através da compreensão de como a parte tem a ver com o todo. Tomando a noção de *identidades transportáveis* de Richards (2006), noção que corresponde à compreensão de identidades latentes e implícitas que podem se manifestar por um determinado motivo na interação – diferentemente das *identidades situadas*, que são explícitas no contexto de comunicação (por exemplo, professor e aluno, médico e paciente etc.), e das *identidades do discurso*, conforme os papéis que os agentes tomam a cada momento na organização interacional (por exemplo, ouvinte, entrevistador, debatedor, quem inicia os tópicos etc.) – Ushioda (2011) explica o envolvimento criado em uma situação, por exemplo, do professor

---

48. "Understanding change in language use, language development, and language learning is central to applied linguistics, too." (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p.229).

49. "… identity is not a unified experience of belonging but an array of multiple memberships in a fractal dimension." (PAIVA, 2011, p. 62).

50. "I view motivation as a dynamic force involving social, affective and cognitive factors manifested in desire, attitudes, expectations, interests, needs, values, pleasure and efforts. It is not something fixed." (PAIVA, 2011, p. 63).

em aula, quando permite ou busca a manifestação das identidades dos alunos e isso, na aprendizagem, retrata uma importância motivacional, pois os aprendizes conseguem ter espaço para incluírem suas identidades. Essa compreensão de identidades transportáveis de Richards (2006) aponta para o dado de grande relevância de valor emocional e motivacional fortemente marcado quando elas são conduzidas a um engajamento do sujeito em níveis altos de esforço e investimento.

Como lembram Dörnyei e Ushioda (2001 [2011], p. 74-75), a compreensão sobre a motivação alcançou perspectiva diferente daquela dos estudos dos anos 60, caracteristicamente de relações lineares, uma vez que a nova etapa é marcada como uma fase sociodinâmica. A visão que muito se enfatizava, quando se pensava em motivação, era de relacioná-la ao nível próximo, do que está ao redor, no que tange a realização, a conquista e o sucesso mais imediatos. No entanto, tal compreensão começa a ser percebida diferentemente com base em valores e orientada pelas identidades. Sade (2011), por exemplo, compreende "a motivação como uma experiência de pertencimento ao invés de um traço pessoal"[51] (SADE, 2011, p. 42). Nesse sentido, a motivação se relaciona com as identidades sociais e é evidenciada no seu nível de complexidade, quando também compreende que "o aspecto social é uma parte integrada do individual" [52](SADE, 2011, p. 44). Embora pareça ser evidente a relação de motivação e identidade, o olhar nesse sentido é recente (USHIODA, 2011).

É assim que novos olhares surgem sobre os estudos da motivação e modelos tradicionais se recolocam teoricamente na visão do "eu" (da identidade). Compreensões das relações são vistas por diversos ângulos, inclusive Dörnyei e Ushioda (2009, p. 350) colocam, por exemplo, ser possível entender em várias perspectivas a motivação como componente no autossistema (sistema identitário – 'eu') do aprendiz. Além disso, o movimento também inclui percepções que são geradas pelo contexto e pelo mundo moderno globalizado (USHIODA, 2011). Em relação ao contexto, Sade (2011) ressalta que sua interconexão com a motivação e a aprendizagem de língua não está apenas no campo físico em que o sujeito se coloca, mas no contexto sociocultural que se faz referido na constituição histórica desse sujeito de quem ele é. Aliás, como ressaltam Gao e Zhang (2011), é nesse sentido que as correntes socioculturais observam o processo de aprender língua ao considerar o contexto como situação de mundo real e não como uma variante de apoio em processos mentais de aquisição, como é visto em pesquisa de perspectiva cognitivista. Dessa maneira, aprende-se a ter uma visão mais complexa de tudo que se relaciona à motivação. "Em outras palavras, é através da participação social nas oportunidades, negociações e atividades que a motivação das pessoas e suas identidades se desenvolvem e emergem como processos coconstruídos"[53] (USHIODA,

---

51. "motivation as an experience of belonging rather than a personal trait." (SADE, 2011, p. 42).
52. "the social aspect is an integrated part of the individual." (SADE, 2011, p. 44).
53. "In other words, it is through social participation in opportunities, negotiations and activities that people's motivations

2011, p. 21-22). E é dessa forma que vejo os participantes desta pesquisa buscando dar vez ao seu próprio "eu" ao se verem pela força de agir com responsabilidade pelos propósitos que criaram para si, os quais projetam um "eu" futuro de suas aspirações.

3.3 A autonomia no sistema do(s) eu(s) do aprendiz de uma língua adicional

A necessidade de levantar compreensão sobre elementos que se relacionam para explicar como a noção de autonomia pode emergir no contexto investigado me levou ao entendimento de que o processo que os envolve é dinamicamente complexo. Ademais, olhar um sistema de sustentação de propósitos dos aprendizes para entender o que há de autonomia na trajetória deles até chegarem a um futuro desejado como usuários da língua-alvo me fez perceber que falar sobre autonomia condizia com manifestações do 'eu' nas histórias deles.

Porém esse 'eu', na verdade, é múltiplo, liga-se com os sistemas (componentes) que o integram em "uma multidão de autodescrições, incorporando uma variedade de cognições, crenças, emoções, motivos, papeis, relações, memórias, sonhos e objetivos, como também expressões de que sente não ser"[54] (MERCER, 2014a, p. 160). Sendo assim, suas características cabem nas visões de complexidades deste trabalho que visualiza então um 'eu autônomo' em associações com diversos elementos de funções cognitiva, metacognitiva e motivacional (McCOMBS; MARZANO, 1990). Além disso, o 'eu', em conceituações mais holísticas e dinâmicas, tem vários atributos mutáveis – tanto em relação ao tempo quanto ao contexto – e que se ordenam coerentemente em unidades cognitivo-afetivas interconectadas (MERCER, 2014a). Por uma visão de maior abertura, então, ele é mais bem compreendido quando não é restringido à mente do indivíduo, "ao invés disso, com base em perspectivas corporificadas, o eu está intimamente conectado ao mundo físico através de ações, comportamentos e sentidos físicos, assim unindo o corpo, a mente e o ambiente" (MERCER, 2014a, p. 164).

Dessa forma, apresento perspectivas de relações que condizem com a identificação de elementos interconectados e com a maneira como as interconexões são construídas no sistema da autonomia do aprendiz. Para tanto, reconheço compreensões epistemológicas que lançam luz ao mapeamento dos estados das interconexões que envolvem o 'eu', referido como aquele que exerce controle do sistema de aprendizagem de uma outra língua (BENSON, 2006b). Entre tais compreensões, apresento o 'eu autônomo' como elemento de referência identitária do potencial do aprendiz dentro de uma perspectiva por escala (de tempo). A seguir, exponho considerações no nível psicológico do sujeito autônomo, fazendo associações de sua necessidade identitária como tal e ser suporte das

---

and identities develop and emerge as dynamically co-constructed process." (USHIODA, 2011, p. 21-22).

54. "A multitude of self-descriptions, incorporating a range of self-related cognitions, beliefs, emotions, motives, roles, relationships, memories, dreams and goals, as well as expressions of who you feel you are not." (MERCER, 2014a, p. 160).

necessidades de *competência* e de *relação* do indivíduo (DECI; RYAN, 1985, 2008). Depois disso, exponho uma possibilidade de visão do 'eu autônomo' como um subsistema do "sistema motivacional do 'eu' de segunda língua (L2)" de Dörnyei (2005, 2009). E, por fim, exponho uma compreensão de vertente mais holística e ecológica que congrega a função do 'eu autônomo' como componente mediador da experiência, conciliando no presente as visões do autossistema sobre as interações de relevância do passado e do futuro (FALOUT, 2016) e possibilitando a evolução do sujeito em sua história de aprendizagem de uma língua adicional.

3.3.1 O 'eu autônomo' por meio de escalas de tempo: agência, autonomia e identidade

A leitura baseada em Huang e Benson (2013) inspirou-me a olhar o desenvolvimento do 'eu autônomo' por meio de escalas de tempo. A perspectiva construída pelos estudiosos deixa clara a distinção conceitual entre autonomia, agência e identidade, observando a interrelação dos conceitos. Eles apontam as distinções que podem ser interpretadas em função do tempo no comportamento do aprendiz autônomo, envolvendo identidade e agência (HUANG; BENSON, 2013).

Embora sejam associáveis as descrições sobre autonomia como "a habilidade de alguém de se responsabilizar pela própria aprendizagem"[55] (HOLEC, 1979 [1981], p. 3) ou como "uma capacidade de alguém de exercer controle sobre sua própria aprendizagem"[56] (BENSON, 2011, p.58), as duas suscitam algumas reflexões filosóficas que se destacam (HUANG; BENSON, 2013). Primeiro, o termo 'habilidade' constrói referência ao estudo e à língua de maneira que o conhecimento e as condições de performance do aprendiz sejam representados por categorias 'metacognitivas' e 'metalinguísticas', uma vez que as *habilidades de estudos*, tendo como base Holec (1979 [1981]), "estão geralmente representadas como sendo relacionadas com planejamento, monitoramento e avaliação"[57] (HUANG; BENSON, 2013, p. 9). Dessa forma, a compreensão de 'capacidade' (de controlar a aprendizagem) manifesta um entrelaçamento com a *habilidade*, pois representa mais "o potencial de alguém para fazer, e não o que alguém faz"[58], ou em outras palavras, "quando dizemos que a autonomia é uma capacidade, então, estamos dizendo que ela descreve um potencial dentro dos indivíduos e não um conjunto de comportamentos de aprendizagem" (HUANG; BENSON, 2013, p. 9). Contudo, vertendo mais para dentro do indivíduo, o termo 'capacidade' compreende condições individuais também em relação ao 'desejo' e à 'liberdade'. Esta descreve "o grau ao qual os aprendizes são 'permitidos' controlar sua

55. "The ability to take charge of one's own learning." (HOLEC, 1981, p. 3).
56. "a capacity to control one's own learning" (BENSON, 2011, p. 58).
57. "are usually represented as being concerned with planning, monitoring and evaluation." (HUANG; BENSON, 2013, p. 9).
58. "one's potential to do, rather than what one does." (HUANG; BENSON, 2013, p. 9).

aprendizagem"[59], aquele, "a intensidade da intenção de aprendizes para aprender uma língua ou executar uma tarefa de aprendizagem específica"[60] (HUANG; BENSON, 2013, p. 9). Quando Benson (2001), por exemplo, usa o termo *controle*, ele expressa a ideia de "ter o poder de fazer escolhas e decisões e agir sobre elas" (HUANG; BENSON, 2013, p. 9). Assim, entender autonomia como *controle* sobre o que se aprende, além de corresponder ao uso de um termo mais amplamente referido em outras áreas de teoria de aprendizagem de língua (HUANG; BENSON, 2013, p. 8), traz conexões a três dimensões de controle sobre aprendizagem: o gerenciamento da aprendizagem, os processos cognitivos e o conteúdo da aprendizagem. O gerenciamento da aprendizagem relaciona-se a posicionamentos de onde, quando e como estudar, ou seja, refere-se às práticas cotidianas; o processamento cognitivo é a referência a processos de atenção, reflexão e exercício metacognitivo. Em outras palavras, é a dimensão do 'como' na cabeça do aprendiz e não ao comportamento em si; e o conteúdo de aprendizagem é a referência do 'que' e 'quanto' aprender. Essas dimensões, portanto, fazem relação entre a capacidade de controlar a aprendizagem e torná-la pessoalmente relevante (HUANG; BENSON, 2013, p. 10).

A noção de agência está, por sua vez, intimamente relacionada com a noção de autonomia, porém compreende um conceito distinto, que pode ser entendido conforme Ray (2009, p.116) expressa citando Bandura (1989, 1997) como "um ato intencional que produz um resultado específico"[61] (HUANG; BENSON, 2013, p. 12). Assim, a noção de agência apresenta uma ideia mais restrita e menor em uma escala de tempo, porque apenas corresponde ao agir com propósito, no sentido da percepção do dever do aprendiz. Huang e Benson (2013, p.13) lembram a abordagem neovygotskyana que diz que a agência não está inserida no campo do individualismo sem relação com o contexto. Ela reflete o engajamento no mundo social, o que vai ao encontro da ideia de que não há ações humanas que não sejam mediadas. Em suma, a agência se relaciona a ações de aprendizagem reflexiva de autoconsciência, que implica agir porque há uma demanda, enquanto a autonomia corresponde ao sentido de estar no controle do processo de aprendizagem. Então, torna-se chave o que Huang e Benson (2013, p. 17) enfatizam ao dizerem que os esforços de aprendizes em controlar de forma episódica a aprendizagem não necessariamente caracterizam a qualidade autônoma, pois esta é ampla e diz respeito a uma capacidade de desenvolvimento a longo prazo. Em contrapartida, a agência em si não é o bastante para compreender a abrangência da autonomia, que só é possível dimensionar em uma escala de tempo ampla.

A agência pode sinalizar ações de cunho autônomo, mas seu escopo no tempo, isto é, isolada no cumprimento da tarefa, não é suficiente para assegurar agir por autonomia

---

59. "the degree to which learners are 'permitted' to control their learning." (HUANG; BENSON, 2013, p. 9).

60. "the intensity of the learner's intention to learn a language or carry out a particular learning task." (HUANG; BENSON, 2013, p. 9).

61. "intentional act that results in a particular outcome" (HUANG; BENSON, 2013, p. 12).

(HUANG; BENSON, 2013, p. 17). Segundo Huang (2009, 2010, 2011), ao pensar no âmbito das concepções conceituais, as relações entre autonomia, agência e identidade conduzem o desenvolvimento da autonomia e da identidade, pois ambas dependem muito do exercício da agência. Huang (2009) diz que, por sua vez, a formação da identidade oferece uma direção para o desenvolvimento da autonomia, porque a identidade e a autonomia caminham juntas. Por isso, Benson (2006b) explica que "a agência pode talvez ser vista como um ponto de origem para o desenvolvimento da autonomia, enquanto a identidade pode ser vista como um dos mais importantes resultados"[62], apontando que a construção da identidade individual e o alcance da autonomia pessoal estão entrelaçados em histórias de experiências de aprendizagem de língua a longo prazo (BENSON, 2006b, p. 30). É, portanto, essa visão ampliada na escala de tempo que traz a este trabalho a percepção de uma dimensão maior que revela compreensões de identidade no contexto de aprendizagem de uma língua adicional, possibilitando reconhecer o 'eu autônomo' do indivíduo.

3.3.2 A autonomia, a relação e a competência: uma perspectiva por níveis

Uma compreensão teórica que pode orientar percepções do 'eu' está na proposta da teoria da autodeterminação (doravante TAD) (DECI; RYAN, 1985, 2008; DECI; VALLERAND; PELLETIER; RYAN, 1991; RYAN, 1995; RYAN; DECI, 2000, 2002, 2004; VANSTEENKISTE; RYAN, 2013). Ela tem como base a percepção de uma dinâmica orgânica sobre relações integradas entre o ser e o social. Em outras palavras, pela TAD, os humanos são vistos como organismos ativos, orientados por uma busca de crescimento em resposta ao ambiente social, inclusive em condições de desafios. Assim, o sujeito interage com propulsões próprias de sua condição humana para agir com e pelos contextos sociais para se desenvolver em potencialidades, capacidades e sensibilidades.

Segundo a TAD, existe uma ordem dialética entre o sujeito e o nível social que evidencia uma tendência dos sujeitos. Tal ordem, que é natural e inerente, corresponde a três necessidades psicológicas dos seres humanos que ativam um funcionamento vital no crescimento do ser humano. São elas: a competência, a relação e a autonomia. A *competência* refere-se ao sentimento efetivo de, nas interações, poder expressar e exercitar capacidades. Para satisfazê-la, as pessoas se lançam a desafios que ampliarão suas habilidades e capacidades. Ryan e Deci (2002, p. 7) esclarecem que não é assim "uma habilidade ou capacidade implicada, mas ao invés é um senso percebido de confiança e efetividade em ação"[63]. A *relação*, por sua vez, refere-se ao sentimento de estar em conexão com outros, trazendo um senso de pertencimento com demais indivíduos ou comunidades.

62. "agency can perhaps be viewed as a point of origin for the development of autonomy, while identity might be viewed as one of its more important outcomes." (BENSON, 2006b, p. 30).
63. "Competence is not, then, an attained skill or capability, but rather is a felt sense of confidence and effectance in action" (RYAN; DECI, 2002, p. 7).

Assim, a *relação* é uma necessidade da característica humana de se integrar aos aspectos sociais, sendo, portanto, fundamental por também causar nos indivíduos a relevância de se sentirem aceitos. Por isso, deve ser entendida como mobilizadora de ações que resultam no sentimento de ser alguém na construção com o outro, ou seja, é "o sentido psicológico de estar com outros em comunhão segura ou unidade"[64] (RYAN; DECI, 2002, p. 7). E por fim, a *autonomia* "refere-se ser a origem percebida ou fonte do próprio comportamento"[65] (RYAN; DECI, 2002, p. 8). Assim, a autonomia é a necessidade de agir como a expressão do 'eu' em suas experiências. Um sujeito autônomo, nessa perspectiva, comporta-se como tendo o sentimento de iniciativa, mesmo quando é influenciado por forças externas. Por essa base, Deci *et al.* (1991) compreendem autonomia como autodeterminação, força inata dos indivíduos que atribuem em si regulações avaliativas para agir em interação com o mundo. Por esse entendimento, a necessidade do sujeito de ser autônomo opera em associação com a necessidade de competência e relação.

Embora a abordagem da TAD inclua a compreensão de um *continuum* motivacional que descreve a motivação de um extremo intrínseco a um outro extremo extrínseco, incluindo a *amotivação* (DECI; RYAN, 1985; NOELS *et al.*, 2000), proponho olhar a dinâmica das necessidades humanas em seus níveis existenciais entre a *autonomia*, a *competência* e a *relação* no aspecto que afeta uma motivação intrínseca, *autodeterminada* (RYAN; DECI, 2002). Através dessa perspectiva, busco encontrar uma compreensão que se refere às pessoas quando elas se mostram predispostas em agir em autorregulações ao manifestar um comportamento que lhes confere um eu 'verdadeiro' e 'autêntico' (NOELS, 2009, p. 295).

A noção de autenticidade na TAD vem de Kierkegaard (1849 [1954]) quando Ryan e Deci (2004) expõem a complexidade do 'eu' através da noção de autonomia. Eles apresentam que para ser autônomo o sujeito coordena-se implicitamente ou explicitamente em revisão de seus objetivos e da crença de si. Essa compreensão relaciona-se com um senso de integridade que o indivíduo busca afirmar no seu comportamento, que representa uma síntese do 'eu'. Kierkegaard (1849 [1954]) diz que a atividade sintética do 'eu' é uma ação contínua do sujeito em que "o eu é uma relação para si com o seu próprio eu" (KIERKEGAARD, 1849 [1954], p. 146)[66]. Noels (2009) explica que a referência de Kierkegaard remete a um 'eu' que está continuamente "relacionando a si em retrocesso para si próprio"[67] (NOELS, 2009, p. 296) e, por isso, a compreensão de um sujeito autônomo atua nessa autenticidade do 'eu' que considera para si possibilidades, realidades e necessidades. Tal articulação no 'eu' corresponde a um sentido de autoria, quando os indivíduos avaliam enquanto se engajam nos processos de interação e ação. Dessa forma,

64. "... the psychological sense of being with others in secure communion or unity" (RYAN; DECI, 2002, p. 7).
65. "... autonomy refers to being the perceived origin or source of one's own behavior" (RYAN; DECI, 2002, p. 8).
66. "self is a relation which relates itself to its own self" (KIERKEGAARD1849 [1954], p. 146).
67. "relating itself back to itself" (NOELS, 2009, p. 296).

a autenticidade da ação precisa ser conferida atentamente pelo ‘eu’, porque ela diz respeito à responsabilidade do indivíduo pela ação (NOELS, 2009, p. 296). A respeito dessa ótica do ‘eu’, Ryan e Deci (2004) expõem que “não é então uma questão de fazer escolhas fantásticas, mas, ao invés disso, uma luta para compreender seu potencial neste mundo, dentro desta cultura”[68] (RYAN; DECI, 2004, p. 452).

Como se vê, a autonomia dentro de uma perspectiva integrada e autodeterminada, segundo a TAD, tanto respalda a necessidade do sujeito de sentir-se capaz de executar uma ação quanto a necessidade dele de pertencer e se associar a pessoas e comunidades. Sendo assim, o indivíduo por sua necessidade de competência precisa consultar-se considerando a si, o seu ‘eu autêntico’ (ou seja, o seu ‘eu autônomo’) para se confirmar e se lançar nas oportunidades que lhe possam propiciar continuar a desenvolver seu potencial. Noels (2009) exemplifica dizendo que “por causa da necessidade de competência, as pessoas procuram oportunidades de se desafiar”[69] (NOELS, 2009, p. 302). E essa dimensão de se lançarem em desafios ao mesmo tempo que têm uma direção para si, simultaneamente, expõe um olhar para o outro e para o mundo, porque os indivíduos não se constroem em isolamento. Assim, sua necessidade de competência inclui uma percepção da relação com o outro e a contribuição dele para lhe saciar algo para si. Esse outro lhe é importante tanto em suas autoafirmações como também ao satisfazer a necessidade de estar em relacionamento com ele. É isso que Noels (2009, p. 303) explica ser o senso de pertencimento que confere um sentido de afeição e o sentimento de segurança do indivíduo em sua necessidade de relação. Em síntese, a autonomia, a competência e a relação associadas propiciam ação, interação e experiências que em estudos sobre a aprendizagem de língua demonstram encaminhar os indivíduos por uma orientação motivacional mais internalizada (NOELS, 2009). Tendo como base a TAD, uma avaliação cognitiva do processo dinâmico, por exemplo, sobre efeitos dos benefícios de um fato contextual, promove um entendimento de causalidade da motivação intrínseca (ou seja, da motivação autodeterminada) e traz percepções que relacionam a autonomia à competência:

> A teoria sugere que as necessidades por competência e autonomia estão integralmente envolvidas na motivação intrínseca e que os eventos contextuais, tal como a oferta de uma recompensa, a provisão de um retorno positivo, ou a imposição de um prazo, afetam provavelmente a motivação intrínseca ao ponto que eles são experienciados como apoio ou satisfação frustrante dessas necessidades (RYAN; DECI, 2002, p. 19)[70].

---

68. “[selfhood] is thus not a matter of making fantastic choices but rather a struggle to realize one’s potential in this world, within this culture.” (RYAN; DECI, 2004, p. 452).

69. “Because of the need for competence, people seek out opportunities to challenge themselves ...” (NOELS, 2009, p. 302).

70. “The theory suggests that the needs for competence and autonomy are integrally involved in intrinsic motivation and that contextual events, such as the offer of a reward, the provision of positive feedback, or the imposition of a deadline, are likely to affect intrinsic motivation to the extent that they are experienced as supporting versus thwarting satisfaction of these needs.” (RYAN; DECI, 2002, p. 19).

Tendo em foco essa satisfação produzida na experiência, Ryan e Deci (2002) relatam que a necessidade de relação é evidente em casos, por exemplo, em que crianças diante de adultos não atentos ou interessados em suas tarefas mostram baixo nível de motivação intrínseca. Os estudiosos dizem que algumas atividades interpessoais podem desempenhar papel importante na motivação intrínseca, embora seja predominante a visão de que a autonomia associada à competência evidencia a maioria dos casos de motivação intrínseca. Noels (2009, p. 309) aponta que a combinação da autonomia com a necessidade de relação evidencia as experiências de internalização. Para esta pesquisa, essa compreensão significa que, "em outras palavras, quando as pessoas experimentam sentimentos de autonomia e relação e se engajam em grandes desafios que aperfeiçoam seu sentido de competência, sua motivação será crescentemente internalizada e autorregulada"[71] (USHIODA, 2014, p. 135). Por isso, é preciso compreender que a motivação não é estática ao longo de um percurso de aprendizagem, variações surgem por diversas razões, e sua qualidade dependerá do quanto os objetivos, as relações e experiências se interconectam com o 'eu' de cada um. Portanto, existem graus de internalizações que precisam ser avaliadas em função de compreender questões sobre a motivação de aprendizes de língua, pois eles frequentemente mostram que a vontade e a habilidade estão em correlação quando eles têm nitidez do 'eu como agente', influente nas construções que moldam a motivação, em momentos que constroem seus pensamentos, crenças e expectativas (McCOMBS; MARZANO, 1990).

Vale ressaltar que a relação orgânica e dialética com o contexto social não coloca o contexto apenas como propiciador das necessidades de realização do indivíduo, ele também atua como elemento que pode impedir a dinâmica de seu desenvolvimento. Contudo, entre o sujeito e o contexto social existem interconexões dinâmicas que ligam fatores do ambiente social à busca humana por automotivação e bem-estar e, em meio a isso, há possibilidades de experiências positivas e negativas em diferentes cenários, domínios e culturas (RYAN; DECI, 2001, p. 9). Esse entendimento parte da visão de que "a autonomia é uma forma crucial do funcionamento humano que, obviamente, como todo o funcionamento humano, requer um cérebro e um corpo e, além disso, um contexto de influências e oportunidades para a ação"[72] (RYAN; DECI, 2004, p. 450). Portanto, a TAD coordena compreensões que incluem a avaliação cognitiva do indivíduo – no que tange sua percepção de causalidade – e a organicidade entre ele e o ambiente social, possibilitando reconhecer regulações em processos de internalização e de integração de valores que explicam suas motivações. Nesta investigação, portanto, a TAD oferece ângulos para a dinâmica do 'eu', ligando o mundo da experiência sociocultural a

71. "In other words, when people experience feelings of autonomy and relatedness and engage in optimal challenges that enhance their sense of competence, their motivation will be increasingly internalised and self- regulated" (USHIODA, 2014, p. 135).

72. "... autonomy is a critical form of human functioning that, not surprisingly, like all human functioning, requires a brain and a body and, moreover, a context of influences and opportunities for action" (RYAN; DECI, 2004, p. 450).

manifestações motivacionais no autossistema, como Ushioda (2014) explica:

> A teoria da autodeterminação oferece uma análise útil de como autoestados atuais, experiências e fatores socioambientais podem interagir um com o outro para promover (ou bloquear) o desenvolvimento de motivação intrínseca e internalização de objetivos valorizados socialmente e formas de motivação dentro do eu (USHIODA, 2014, p. 136)[73].

Portanto, a perspectiva da TAD também unifica a compreensão do 'eu', ao vê-lo em ação por sua natureza humana, ao compreendê-lo em profundidade pela conexão de componentes que referenciam vários fenômenos do ser e ao dimensioná-lo em suas motivações na relação com o contexto social (DECI *et al.*, 1991). Sob essas características, reconheço neste trabalho o 'eu autônomo' dos graduandos investigados funcionando no comando do 'eu', encaminhando-os na manutenção de seus ideais. Como mais uma base que mapeia o autossistema (eu), apresento a seguir um ângulo de visão que toma o 'eu autônomo' a serviço de 'eus futuros' do aprendiz (DÖRNYEI, 2005, 2009; MARKUS; NURIUS, 1986; HIGGINS, 1997).

3.3.3 O 'eu autônomo' como subsistema dos 'eus futuros'

Nesta parte, busco mostrar a posição do 'eu autônomo' em interação com o 'sistema motivacional do eu de L2' apresentado por Dörnyei (2005; 2009). Para tanto, vou reportar-me primeiro às bases teóricas que foram tomadas pelo estudioso ao sistematizar como um aprendiz de L2 se mobiliza do presente para o futuro tendo como fonte motivacional seus autoguias de futuro[74]. Depois disso, foco nas condições em que o 'eu autônomo' pode ser localizado dentro do sistema apresentado por Dörnyei (2005; 2009), estabelecendo bases para compreensão de suas funções.

A teoria do sistema motivacional do 'eu' de L2 de Dörnyei (2005; 2009) tem como base a compreensão de 'eus possíveis' de Markus e Nurius (1986) e a teoria da autodiscrepância de Higgins (1987), que fundamentam dois dos três componentes do sistema de Dörnyei (ver quadro apresentado a seguir). Além dessas bases, Dörnyei (2009) também reflete sobre a perspectiva da 'integratividade e instrumentalidade cultural' de Gardner e Lambert (1959) e Gardner (1985) em conformidade com suas compreensões sobre o sistema do 'eu'. De certa forma, os estudos dos canadenses são a base apresentada por Dörnyei que poderia ser vista como uma fundamentação para o terceiro componente (a 'experiência de L2') de seu 'sistema motivacional do 'eu' de L2', uma vez que ela relaciona aspectos

---

73. "… self-determination theory offers a useful analysis of how current self-states, experiences and social-environmental factors may interact with one another to promote (or obstruct) the development of intrinsic motivation and the internalisation of socially valued goals and forms of motivation within the self" (USHIODA, 2014, p. 136).

74. Dörnyei (2014, p. 7) explica que os autoguias de futuro são autoimagens futuras que assumiram grau de importância no autoconceito. Eles potencialmente energizam o comportamento de objetivo específico ao representarem a visão de um 'eu' de significado potencial no imaginário mental.

socioculturais nas atitudes de aprendizes de uma outra língua. Dörnyei (2005; 2009), na verdade, dá ênfase somente aos dois primeiros componentes (o 'eu ideal de L2' e o 'eu que deveria ser de L2') e deixa menos aprofundado o terceiro. Ele faz referência a tais estudos tomando as abordagens sobre os motivos socioafetivos pelos quais aprendizes de L2 promovem autorregulações a fim de diminuírem as discrepâncias de seu autoestado atual em função de um 'eu ideal' e de um 'eu que deveria ser'. Contudo, é o terceiro componente, a dimensão da experiência, que possibilita campo para fundamentar o 'eu autônomo' desta investigação.

Uma base epistemológica que influenciou a compreensão de 'eus possíveis' vem da teoria da discrepância de Higgins (1987). Dörnyei (2009) explica que o trabalho sobre os 'eus' de Tory Higgins (1987) precede o de Markus e Nurius (1986), os quais também reconhecem a contribuição de Higgins com referência à publicação de Higgins *et al.* de 1985 e a um texto do estudioso com data de 1983 que ainda não havia sido publicado. Higgins (1987) explicita sua visão de maneira a relacionar o 'eu' e as vulnerabilidades emocionais do indivíduo. Primeiramente, ele compreende o domínio do 'eu' em três aspectos distintos, o 'eu real' (*actual self*), o 'eu ideal' (*ideal self*) e o 'eu que deveria ser' (*ought self*), como também compreende que há um 'centro avaliativo' no 'eu' que se institui pelo ponto de vista 'próprio' e pelo de um 'outro significativo'. Em sua teoria, o 'eu' obterá representações do autoestado a partir das relações do domínio do 'eu' e o seu centro avaliativo, que resultará em autodiscrepâncias, ponto-chave de sua argumentação, que são "tipos diferentes de situações psicológicas negativas que estão associadas com tipos diferentes de desconforto" (HIGGINS, 1987, p. 319)[75]. Considerando o todo, o seu trabalho contribuiu para reconhecer tipos de autoestado – ou seja, multiplicidades do 'eu' – que poderiam variar do autoestado real/próprio, que corresponde ao autoconceito, ao autoestado ideal, que resulta em várias possibilidades de autorrepresentações, considerando as crenças próprias sobre si e as expectativas, desejos, aspirações do 'outro significante' sobre ele.

A percepção motivacional do 'eu' não é determinada, portanto, em construções internas simplesmente intrínsecas (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2002; NOELS *et al.*, 2000). Além disso, pode ser identificada na relação com o outro e com o mundo. Dessa forma, Dörnyei (2009) vai apontar o que esclarece a teoria da autodeterminação (TAD) (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2002) sobre os estágios de internalização de motivos externos: 1. A regulação externa (como recompensas e ameaças, compreendidas como a menos autodeterminada forma da motivação extrínseca); 2. A regulação introjetada (regras impostas aceitas como norma, contrariá-las causaria um sentimento de culpa); 3. A regulação identificada (engajamento em uma atividade que é vista como altamente de valor com a qual se identifica); 4. A regulação integrada (assimilação completa de outros indivíduos, sobre seus valores, necessidades e identidades – é a forma mais avançada da

75. "different types of negative psychological situations that are associated with different kinds of discomfort." (HIGGINS, 1987, p. 319).

motivação extrínseca).

Na verdade, a visão da internalização pode ser apresentada como um contínuo, como descrevem Noels *et al*. (2000), também baseados em Deci e Ryan (1985), que vai da amotivação (a falta de motivação causada pela compreensão do aprendiz de que 'não há razão...' ou 'está além de mim...'), passando pelas regulações extrínsecas apresentadas anteriormente àquelas que são geridas pela satisfação em escalas de regulações intrínsecas pelo(a): a) conhecimento – fazer a atividade pelo sentimento associado com explorar novas ideias e adquirir conhecimento; b) realização do objetivo (tarefa) – sensações relacionadas com tentar dominar uma tarefa ou alcançar propósito; e c) estímulo – sensações estimuladas por realizar a tarefa que pode ser por apreciação estética, diversão ou entusiasmo. Contudo, partindo do discurso do sistema dinâmico, como Noels (2005) coloca, a motivação intrínseca e a extrínseca podem até mesmo ser descritas como dois sistemas, em que o primeiro pode se referir a uma propensão que leva o indivíduo a se lançar em novos desafios, explorando novidades e o segundo pode se referir à avaliação da atividade que surge de fontes regulatórias internas e externas. Para este trabalho, vale a perspectiva da TAD que oferece compreensão sobre as experiências de motivação que esclarecem até onde a regulação é autodeterminada (MCEOWN; NOELS; CHAFFE, 2014).

No campo dos estudos da psicologia, Markus e Nurius (1986), diante de um momento em que vários estudos se reportam ao 'eu', propõem situá-lo na dinâmica conceitual entre a cognição e a motivação, como em projeções de possibilidades ideais. Nesse caso, essas projeções, nas palavras de Markus e Nurius (1986), são "eus possíveis" que "representam ideias dos indivíduos do que eles podem se tornar, do que eles gostariam de se tornar, e do que eles têm medo de se tornar"[76] (MARKUS; NURIUS, 1986, p. 954). Assim, os 'eus possíveis' são tratados como componentes dinâmicos que envolvem esperança, medos, objetivos e ameaças. Markus e Nurius (1986) propõem que estes devem ser vistos como mais do que meros papeis imaginados ou estados do ser, mas como ideais que atuam como representações personalizadas que trazem uma organização, uma autorrelevância, um significado, uma direção para os indivíduos, portanto, são manifestações cognitivas dos componentes emotivos relacionados a um estado futuro. Dessa forma, os 'eus possíveis' surgem como abordagem que relaciona a identidade à emoção, como também faz ponte entre a autocognição e a afeição, ao ponto de concluírem que "é razoável por isso assumir que a natureza dos estados de autoconceito do indivíduo em funcionamento possa variar sistematicamente com o estado afetivo e motivacional daquele indivíduo e vice-versa" (MARKUS; NURIUS, 1986, p. 960).

Assim, em uma visão mais ampliada, Markus e Nurius (1986) vão incluir nessa abordagem cognitiva a relação afetiva da estrutura dos 'eus possíveis' ao explicar a função

76. "Possible selves represent individuals' ideas of what they might become, what they would like to become, and what they are afraid of becoming." (MARKUS; NURIUS, 1986, p. 954).

do autoconceito. O autoconceito, conforme Dörnyei (2014, p. 7) expõe, é a referência da pessoa sobre ela mesma, um resumo do conhecimento que o indivíduo tem de si. Nas exposições de Markus e Nurius (1986), os autoconceitos são autoesquemas que têm como base as experiências passadas do indivíduo. Os autoconceitos assim são construídos de maneira criativa e seletiva a partir do que o indivíduo viveu no passado, servindo como um regulador do comportamento e auxiliando nas interpretações de si em relação ao mundo. Por conseguinte, os 'eus passados' na disponibilidade dos autoconceitos são também um elo para 'eus possíveis' (MARKUS; NURIUS, 1986). Essa compreensão é importante neste trabalho porque traz o entendimento manifestado de que os 'eus possíveis' são estabelecidos livremente pelos indivíduos. Contudo, muitos 'eus possíveis' derivam das experiências sociais imediatas do indivíduo, ou seja, eles "derivam de categorias notáveis pelo contexto particular sociocultural e histórico do indivíduo e dos modelos, imagens e símbolos oferecidos pelo meio" (MARKUS; NURIUS, 1986, p. 954-955)[77].

Portanto, Markus e Nurius (1986) oferecem visão dos 'eus passados' como 'possíveis eus' quando agem como meio também de se criar 'eus futuros', dizendo que "os eus do passado que permanecem e que são carregados dentro do autoconceito como 'eus possíveis' são representantes dos interesses duradouros e das ações que deram origem a esses interesses"[78] (MARKUS; NURIUS, 1986, p. 955). Dessa forma, já se concebia a visão de 'eus possíveis' futuros regulados pelas experiências que estão inscritas nos indivíduos. Em possível alinhamento com essa compreensão, Higgins (1987) também aponta para as construções obtidas das interações sociais que compõem o 'centro avaliativo' do sujeito, tendo inclusive a contribuição de outros sujeitos relevantes para ele. Higgins assim mostra considerar a interação experienciada com relevância na construção dos 'eus ideais'.

Em suma, é por isso que os 'eus possíveis' que cumprem a função de guiar os sujeitos para um futuro provável são chamados de 'autoguias de futuro'. Em contrapartida, existem aqueles que não funcionam assim, mas agem como 'um referente de uma situação padrão' do tipo o 'eu que poderia me tornar' (DÖRNYEI, 2009, p. 13). Dörnyei (2009, p. 15) explica que existe uma diferença entre autoguias de futuro e objetivos. Estes são estados finais definidos intelectualmente, fundamentados em argumentos lógicos, enquanto aqueles fazem as pessoas envolvidas em imagens e sentidos se experimentarem quando se engajam em propósitos, isto é, trazem 'eus possíveis' para o nível da experiência psicológica, pois "é o elemento experiencial que faz eus possíveis 'maiores' do que qualquer combinação de constructos relacionados ao objetivo"[79] (DÖRNYEI, 2009, p, 15).

77. [the pool of possible selves] "derives from the categories made salient by the individual's particular sociocultural and historical context and from the models, images, and symbols provided by the media." (MARKUS; NURIUS, 1986, p. 954).
78. "The selves of the past that remain and that are carried within the self-concept as possible selves are representative of the individual's enduring concerns and the actions that gave rise to these concerns." (MARKUS; NURIUS, 1986, p. 955).
79. "...it is the experiential element that makes possible selves 'larger' than any combinations of goal-related constructs." (DÖRNYEI, 2009, p, 15).

Como desdobramento dessa compreensão, a imaginação cumpre, segundo Greg e Hall (2006), o papel de construir uma performance como técnica de aperfeiçoamento. Ela é merecedora de ser elemento-chave nas elucidações de uma teoria da motivação em L2 que expõe 'eus possíveis' como autoguias de futuro (DÖRNYEI, 2009, p, 17). Usando outras expressões, sem essa força imaginativa, os 'eus possíveis' se tornam improváveis e, consequentemente, não desempenharão conexões com a motivação. Da mesma forma, quanto maior força imaginativa, maior força motivacional será desempenhada no 'eu possível' (DÖRNYEI, 2009, p, 19), causando uma cadeia de representações possíveis e sentimentos de eficácia, competência, controle e otimismo (RUVUOLO; MARKUS, 1992, p. 96).

Com base em Markus e Nurius (1986) e Higgins (1987, 1996), Dörnyei (2009) reconhece a existência de diversas possíveis autorrepresentações, mas dará maior foco em sua proposta sobre o 'sistema motivacional do eu de L2' aos conceitos dos eus 'ideal' e 'que deveria ser', esclarecendo que "o sentido ideal tem sido geralmente interpretado na literatura como a visão própria do indivíduo para si, enquanto o eu que deveria ser como a visão de alguém mais para o indivíduo" (DÖRNYEI, 2009, p. 13-14). Assim, para esclarecer compreensões relacionadas ao outro, que se vincula ao 'eu que deveria ser', Dörnyei (2005, 2009) explica também as relações de cunho socioafetivo atestadas empiricamente e apresentadas em Gardner e Lambert (1959) e Gardner (1985), quando esses expõem a relação da motivação como fortalecida por atitudes do aprendiz de L2 com orientação para a 'integratividade' ou 'instrumentalidade'.

Gardner e Lambert (1959) discordam que a aprendizagem de uma L2 tem a mesma característica motivacional de quem aprende a L1 quando criança. Eles argumentam que "um indivíduo ao adquirir uma segunda língua adota certos padrões de comportamento que são característicos de um outro grupo cultural e que suas atitudes em relação àquele grupo irão pelo menos, parcialmente, determinar seu sucesso ao aprender a nova língua"[80] (GARDNER; LAMBERT, 1959, p. 267). A atitude dos aprendizes de L2 é compreendida então como um constructo da motivação que se caracteriza como uma intenção pressuposta de diferentes objetivos que variam em graus da força da atividade, ou seja, da tração (do esforço) em aprender aquela língua, que pode ser avaliada pela intensidade e pela orientação. Se os propósitos estiverem em alinhamento com os objetivos da aprendizagem para fins socioculturais, como aprender mais sobre a vida do grupo que fala aquela língua, de se relacionar com ele ou conhecê-lo, a orientação motivacional é tipicamente 'integrativa'. Contudo, se os objetivos refletirem propósitos de aprendizagem da língua como um recurso para objetivos de uso linguístico, a orientação é 'instrumental'. Dörnyei (2005, 2009) vai reconhecer os resultados que foram atestados por longo período através da abordagem

80. "... an individual acquiring a second language adopts certain behaviour patterns which are characteristic of another cultural group and that his attitudes towards that group will at least partly determine his success in learning the new language." (GARDNER; LAMBERT, 1959, p. 267).

dos estudos inicialmente apresentados por Gardner e Lambert (1959) em relação com o seu 'sistema motivacional do eu de L2'.

Dörnyei (2005, 2009) propõe assim o 'sistema motivacional do eu de L2' composto de três componentes.

O 'eu ideal' de L2	Compreendido como um dos múltiplos 'eus ideais', o qual se refere a um motivador de quem quer se tornar um falante de uma L2. Ele age para regular o 'eu atual', diminuindo sua discrepância com os 'eus ideais'. Dörnyei associa-o aos motivos integrativo e instrumental internalizado que são tradicionalmente conhecidos.
O 'eu que deveria ser' de L2	Relacionado com os atributos que alguém acredita que deveria possuir para saciar expectativas e evitar resultados negativos possíveis. Esse componente se relaciona com o 'eu que deveria ser' de Higgins (1987), sendo relativo a tipos extrínsecos de motivos instrumentais, portanto, menos internalizados.
A experiência de aprendizagem de L2	Relacionada a motivos 'executivos' e situados no ambiente de aprendizagem imediato e à experiência. Dörnyei (2009) compreende este componente como sendo de um nível diferente dos outros dois apresentados anteriormente, os quais são vistos como autoguias de futuro.

Quadro 3. O 'sistema motivacional do eu de L2'.

Fonte: Dörnyei (2005, 2009).

Como é possível observar, uma parte da teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (1985) – que diz respeito às escalas motivacionais, também observadas em Noels *et al.* (2000) sobre a aprendizagem de línguas – juntamente com as fundamentações dos motivos integrativos e instrumentais de Gardner (1985) e Gardner e Lambert (1959) ofereceram alguns parâmetros para dimensionar o 'eu ideal' e o 'eu que deveria ser' no 'sistema motivacional do eu de L2' de Dörnyei (2005, 2009). O destaque desses componentes é tanto que eles ocupam papel central no sistema apresentado, de tal maneira que Dörnyei (2009, p.18) expõe as seis condições para a capacidade motivadora dos eus 'ideal' e 'que deveria ser':

> 1. disponibilidade de um futuro vívido e elaborado – sem as imagens geradas pelas autoguias, a capacidade motivacional de futuro não entra em ação (assim, há quem possa não as ter);
>
> 2. plausibilidade percebida – percepção do sujeito das condições reais de suas circunstâncias individuais;
>
> 3. harmonia entre os eus 'ideal' e 'que deveria ser' – as identidades pessoal e social do aprendiz precisam estar em congruência com as demandas sociais e suas normas para propiciar as autoguias;
>
> 4. ativação/iniciação necessária – é importante a situação relevante que acionará os

‘eus possíveis’ em funcionamento no autoconceito do aprendiz;

5. estratégias processuais acompanhantes – com os autoguias, é preciso um ‘pacote’ que contenha um componente imaginário e um repertório de planejamentos apropriados, roteiros e estratégias autorregulatórias; e

6. o impacto amortecedor (compensador) de um ‘eu temido’ – trata-se da combinação balanceada entre os ‘eus’ que é proposto em Higgins (1987) para evitar o ‘eu indesejado’, aquele que o indivíduo não quer se tornar.

Dentro de uma proposta de análise pela perspectiva de convergências e divergências entre esses quadros teóricos, Mceown, Noels e Chaffe (2014) dimensionam o modelo socioeducacional da proposta integrativa de Gardner (1985, 1997, 2010), a TAD de Deci e Ryan (1985) e Ryan e Deci (2002) e o ‘sistema motivacional do eu de L2’ de Dörnyei (2005, 2009), concluindo que é difícil apontar qual teoria melhor descreve a motivação de aprendizagem de uma outra língua. Para eles, as perspectivas assumidas em um quadro referencial teórico sempre deixarão de fora um ponto, e é uma questão de escolher qual ângulo vai propiciar a visão dos elementos tangíveis a partir de um ponto de referência, “em outras palavras, pode haver aspectos das experiências da aprendizagem de língua que não foram cobertos por nenhuma dessas três teorias, e alguns elementos se beneficiariam por serem reexaminados por um ângulo novo”[81] (MCEOWN; NOELS; CHAFFE, 2014, p. 36).

Embora Dörnyei (2005, 2009) apresente a ‘experiência de L2’ em seu sistema (o que implica considerar construções relevantes do nível social no sistema dos ‘eus’), pouco foi dito sobre ela. Contudo, esta pesquisa se posiciona para obter o ângulo que dá visão sobre o componente da experiência na aprendizagem de outra língua e, por isso, oferecer uma possibilidade de entendimento de um componente (o ‘eu autônomo’) como um subsistema do sistema motivacional proposto por Dörnyei (2005, 2009). Assim, o ‘eu autônomo’ é visualizado dentro do componente da experiência e atua em respaldo dos outros componentes do sistema de Dörnyei, o que implica vê-lo em interconexões de complexidade com os demais elementos apresentados no ‘sistema motivacional dos eus de L2’.

A perspectiva de Dörnyei (2005, 2009) afinal é compreender as projeções de um ‘eu futuro’ que funciona como autoguia, que explicaria como os indivíduos, por meio de suas motivações causadas por personificações de autoconceitos em relação a diversas possibilidades que rodeiam seus propósitos, caminham em direção ao futuro desejado como aprendiz de L2. É então pelo foco nos elementos de futuro, dos guias de futuro, que Dörnyei (2005, 2009) deixa de promover maior visão das experiências do aprendiz de L2. Contudo, instigado pela visão sociocultural do ‘eu passado’ como um elemento propiciador de ‘eus futuros’ (Markus e Nurius, 1986), explicitados anteriormente, e em alinhamento com

81. “In other words, there may be aspects of language learning experiences that have not been covered by any of these three theories, and some elements would benefit by being re-examined from a new angle.” (MCEOWN; NOELS; CHAFFE, 2014, p. 36).

a perspectiva do autossistema avaliador que será apresentado como o 'eu como agente' (McCOMBS; MARZANO, 1990) (ver no item 2.3.3.4. a seguir), busco dimensionar o 'eu autônomo' cujas características conciliam a relação do 'eu' e suas experiências avaliadas no aqui e agora. Nesse caso, tal 'eu autônomo' proporciona suporte para possíveis 'eus', incluindo os 'ideais' e os 'que deveria ser'. Assim, nesta investigação, a autonomia se fundamenta como tendo uma função identitária que concilia, no presente, o passado e o futuro nas condições de superação de indivíduos para aprender uma outra língua, amparando seus 'eus' tidos como relevantes e atestados pela experiência.

Para tanto, torna-se fundamental compreender como se configura a experiência (que inclui a experiência de aprendizagem de língua) na construção do autossistema, ajudando a dimensionar o papel que o 'eu autônomo' desempenha.

3.3.4 A visão do autossistema pela experiência

Neste trabalho, a autonomia do sujeito é vista como uma manifestação do 'eu autônomo', o qual oferece um ângulo das relações construídas com o ambiente social. Como enfatiza Mercer (2014a), uma perspectiva de complexidade que dimensiona o 'eu' é, minimamente, desafiadora, pois para isso é preciso ter uma compreensão que alcance uma amplitude satisfatória de sua dinâmica (MERCER, 2014a, p. 173). Por isso, busco uma visão ampla ao compreender o que significa a experiência para o sujeito. Para Dewey (1997), as experiências educacionais se estabelecem na troca do sujeito com o ambiente, entendendo que elas não se constroem em isolamento, pois existe uma cadeia intensa de relações que continuamente conecta vários elementos com outros vários elementos. Isto significa que as conexões no âmbito da experiência são múltiplas e amplas e até o que é vivido individualmente é uma experiência moldada socioculturalmente.

Uma maneira de esclarecer a visão dos 'eus' é compreender sua multiplicidade através de modelos em camadas, que possuem diferentes escopos, contudo, estão aninhados, ou seja, ainda que se desenvolvam em escalas de tempo diferentes, os 'eus' mantêm interconexões em diferentes níveis, pois as camadas que os representam além de aninhadas são permeáveis (MERCER, 2015b, p. 141). Embora a compreensão dessa multiplicidade mostra ideias possíveis de fragmentações do 'eu', isso não significa que o sentido de unidade se perde, pois, suas relações aninhadas de camadas permeáveis mostram o dinamismo próprio do sistema do 'eu'. Dizendo de outra maneira, "embora possamos falar de eus múltiplos e de seu dinamismo, especialmente através de contextos, parece também haver uma necessidade compatível dos humanos de sentir coerência, ao invés da fragmentação, em relação ao seu senso de 'eu'"[82] (MERCER, 2015b, p. 140). Assim, os 'eus' se desenvolvem

82. "Thus, although we may talk of multiple selves and their dynamism, especially across contexts, there appears to also be a commensurate need for humans to feel coherence, rather than fragmentation, in regard to their sense of self" (MERCER, 2015b, p. 140).

em condições que mantêm seu equilíbrio, e é nesse sentido que busco mostrar a dinâmica do ‘eu autônomo’ na unidade dos ‘eus’ em suas interrelações e contextos.

Uma visão assim pertinente e que promove especificamente relações com a função do ‘eu autônomo’ e como esse funciona na dinâmica do autossistema é associá-lo em grande permeabilidade a um centro diretor dinâmico do processamento da informação, ou seja, compreendê-lo como estando altamente fundido no ‘eu como agente’ (McCOMBS; MARZANO, 1990). A permeabilidade entre o ‘eu autônomo’ que abordo no contexto desta investigação e o ‘eu como agente’ de McCombs e Marzano (1990) é tal que presumo quase tratar do mesmo elemento do sistema, por ambos os conceitos acomodarem a perspectiva de controle, de autorregulação e de resultados metacognitivos que alinham identidades e os estados afetivos a uma força motivacional e volitiva. Contudo, a diferença é que McCombs e Marzano (1990) definem o ‘eu como agente’, “a experiência do ser” (p. 56), como a dimensão maior do eu da pessoa, que acomoda todo o autossistema, portanto é a referência central do ‘eu’, em que “os sistemas metacognitivo, cognitivo e afetivo são mais precisamente descritos como subsistemas operando em apoio do eu”[83] (McCOMBS; MARZANO, 1990, p. 54). Tomando essa visão, posso interpretar preliminarmente que o ‘eu autônomo’ presta serviço e se integra completamente ao centro de controle do ‘eu como agente’, o qual aciona a experiência de ser e a agência volitiva. Embora venha mostrar na análise desta investigação uma perspectiva ampla sobre a figura do ‘eu autônomo’ e relacionar em grande correspondência este às descrições de McCombs e Marzano (1990) sobre o ‘eu como agente’, não será possível caracterizá-lo, devido ao recorte desta pesquisa, como abrangente de todo o autossistema. Porém, farei relação ao ‘eu autônomo’ ao ‘eu como agente’ daqui para frente sem maiores discriminações, ressalvando de antemão essa observação, pois não há no recorte dado a este trabalho como categorizá-lo nesses termos.

Assim, McCombs e Marzano (1990) explicam o ‘eu como agente’ na perspectiva do ‘eu como fonte’, um elemento do autoconceito que propicia um conhecimento teleológico integrador da vontade e da habilidade que ilustra a propositalidade autodeterminada, ou seja, o que representa a compreensão dos indivíduos de que “eles são agentes criativos, responsáveis por e capazes de conseguir autodesenvolvimento e objetivos de autodeterminação, e eles devem avaliar e entender suas capacidades para alcançar esses objetivos”[84] (McCOMBS; MARZANO, 1990, p. 51). Este ‘eu-como-fonte’ coincide com a visão de um ‘eu’ que pode ser extraído das explicações da teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2002), quando explicam sobre a autonomia. Assim, tanto o “eu como agente” de McCombs e Marzano (1990) quanto o “eu autodeterminado” e

83. “the metacognitive, cognitive, and affective systems are more accurately described as subsystems operating in support of the self” (McCOMBS; MARZANO, 1990, p. 54).

84. “they are creative agents, responsible for and capable of achieving self-development and self-determination goals, and they must appreciate and understand their capabilities for reaching these goals” (McCOMBS; MARZANO, 1990, p. 51).

representante da origem do próprio comportamento de Ryan e Deci (2002), por exemplo, oferecem uma perspectiva de unidade pelo aspecto da autonomia nesse 'eu'.

Continuando a perceber o lado das relações que oferecem o sentido de unidade no 'eu', é possível pensar então que os processos motivacionais de aprendizagem de uma língua para se tornarem parte integral do 'eu' (ou não) são movimentos de internalização e integralização em graus diferentes que correspondem à experiência levada ao centro avaliador do autossistema. Para isso, tais processos envolvem tanto cognições quanto metacognições, pois não se reduzem apenas por se conduzirem *no eu*, mas cumprem ações motivacionais que procedem do resultado *sobre o eu* (USHIODA, 2014). Portanto, a aprendizagem é um processo de autorregulações sociais e dialógicas, assim fundamentada na teoria sociocultural (VYGOSTSKY, 1978 [1991]), de exercício metacognitivo que confere uma ação estratégica à parte da realização de uma tarefa. Isto porque o pensamento vai além de cumprir instruções, pois também dinamiza um diálogo crítico nos procedimentos de regulação do autossistema. Nas palavras de Ushioda (2014), "essa transferência do papel do 'eu como agente' parece fundamental em promover a internalização da motivação para a metacognição e autorregulação"[85] (USHIODA, 2014, p. 138).

Compreender essa centralidade por uma dinâmica avaliativa no 'eu', mostra a funcionalidade agregadora do 'eu autônomo' a serviço do autossistema como um todo ao propor avaliações a partir da experiência. Com base em Sedikides e Brewer (2001), por exemplo, as experiências capturadas no 'eu' têm referências em três níveis que remetem a autorrepresentações que coexistem nele, implicando suas percepções como indivíduo (quando o 'eu' se distingue do outro – o 'eu individual'), como par da relação (quando o 'eu' se constrói com a participação direta com o outro – o 'eu relacional') e como sujeito diante das construções sociais (quando o 'eu' se identifica com o grupo social mais amplo – o 'eu coletivo'). Nesse exemplo, o 'eu' é percebido por seus domínios, mas a visão holística não é perdida, o que Mercer (2014b) ressalta ser importante em estudos que envolvam o 'eu'.

Neste trabalho, a dimensão mais ampla do entendimento sobre o 'eu' é que ele se concebe criticamente e dialogicamente pela experiência tanto em visão prospectiva quanto em visão retrospectiva (FALOUT, 2016). A primeira corresponde à visão dos 'eus' imaginados que funcionam como autoguias de futuro, os quais se firmaram no 'eu' quando passaram pelo crivo avaliativo do autossistema. A visão prospectiva corresponde, por exemplo, ao sistema motivacional do 'eu de L2' proposto em Dörnyei (2005, 2009). Nesse caso, como se observa no presente trabalho, a construção dos 'eus futuros' é uma experiência vivida com as visões de possíveis 'eus', os quais foram experimentados e se tornaram relevantes no autoconceito a ponto de servirem como autoguias de futuro. Assim sendo, a força da visão como forte imagem mental envolve gerar uma realidade imaginada

85. "this transfer of the self-as-agent role seems pivotal in promoting the internalisation of motivation for metacognition and self-regulation" (USHIODA, 2014, p. 138).

que leva o indivíduo a ver, ouvir, sentir e degustar, ou seja, a ter uma experiência, um estado de interação vívido. Dörnyei (2014) explica, "esta experiência quase-perceptual é frequentemente descrita nas colocações cotidianas como 'visualizar' ou 'ver com os olhos da mente' (um termo inventado por Shakespeare em *Hamlet*) ou 'ouvir dentro da cabeça' ou 'imaginar a sensação de'" (DÖRNYEI, 2014, p. 13)[86].

A segunda se liga a outra direção da experiência vivida, contudo, de construção sociocultural e que também passou pelo centro avaliador do 'eu como agente'. Nesse caso, o 'eu' traz para o presente as experiências passadas, as quais se firmaram também no autossistema por terem sido avaliadas como importantes e significativas. Essa compreensão se funda na perspectiva de Markus e Nurius (1986). É um processo de autoavaliações na atualidade do 'eu' a respeito de outros domínios no tempo. Tal processo cria autocomparações temporais e sociais que contemplam pontos positivos e negativos, por isso são caracteristicamente maleáveis (FALOUT, 2016, p. 59). E ao mesmo tempo que é possível reconhecer o fluxo constante no 'eu' por conta desse centro avaliador do autossistema mediante as experiências, por assim dizer, 'transtemporais', é possível também construir a centralidade quando "cada experiência assume algo a partir daquilo que se foi e modifica de alguma forma a qualidade daquilo que vem depois"[87] (DEWEY, 1997, p. 35). Como Mihayara (2014, p. 210) sintetiza refletindo sobre Dewey (1997), "a experiência nos impulsiona a não questionar o contexto imediato, mas fazer conexões entre as experiências que englobam ambos o passado e o presente para o futuro"[88].

As experiências que entram no autossistema correspondem ao processo de internalização, que procede das relações do contexto intrapessoal e interpessoal dentro do indivíduo. As experiências então ajudam construir autoconceitos – imagens personificadas de 'eus' – construídos em visões retrospectivas e prospectivas. Sendo assim, o processo avaliativo no 'eu' tem uma atuação em síntese das experiências através dos tempos. Falout (2016) diz que as percepções dos eventos no presente são construídas pelos 'eus' que têm referência no passado, os quais ele chama de 'eus experientes'. E a participação desses 'eus em lembrança', como Falout também chama os 'eus passados', funciona de maneira flexível nas atualizações relevantes da informação nova que "podem oferecer às pessoas perspectivas benéficas sobre elas mesmas e seus contextos, ajudando-as a lidar com seus passados e prepararem-se para seus futuros"[89] (FALOUT, 2016, p. 50). Para ele, a participação da experiência internalizada na construção de 'eus' procede assim:

86. "This quasi-perceptual experience is often described in everyday parlance as 'visualising' or 'seeing in the mind's eye ' (a term originally coined by Shakespeare in *Hamlet*) or 'hearing in the head' or 'imagining the feel of'" (DÖRNYEI, 2014, p. 13).

87. "every experience takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after" (DEWEY, 1997, p. 35).

88. "experience propels us not to question the immediate context, but to draw on connections among experiences that encompass both past and present for the future" (MIHAYARA, 2014, p. 210).

89. "may provide people with beneficial perspectives about themselves and their contexts, helping them to cope with their pasts and prepare for their futures" (FALOUT, 2016, p. 50).

> Primeiro, o contexto intrapessoal relata para as camadas aninhadas dos sistemas dentro da pessoa, incluindo neurônios dentro do cérebro, o *continuum* cognição-emoção-comportamento e as histórias pessoais dos momentos de vida dentro de capítulos dentro do tempo de vida. O contexto interpessoal tipicamente inclui outros significantes, figuras de autoridade, e colegas, todos eles operam a partir de seus próprios contextos intrapessoais e dentro sempre de camadas aninhadas amplas dos contextos sociocultural e sócio-histórico. Então os contextos intrapessoais e interpessoais coconstroem autoconceitos a cada momento em várias maneiras, tal como através do que se torna imaginado, dito e feito[90](FALOUT, 2016, p. 49).

Em suma, a visão do autossistema se constrói de maneira ecológica através da experiência, porque o presente do 'eu' concilia de maneira avaliadora e em interação o passado e o futuro, maneira pelo qual o 'eu' evolui considerando os fatores de espaço – que inclui não apenas parâmetros físico e social, mas também simbólico – e de tempo (VAN LIER, 2014). Dessa forma, a experiência avaliada pelo 'eu como agente' – o qual se apropria das afirmações do 'eu autônomo' – toma percepções do autoconceito de diferentes direções no tempo que se unem nas avaliações do autossistema. Como Falout (2016) coloca, "quando os eus passados informam as predisposições motivacionais emergentes contínuas, as histórias acadêmicas pessoais dos aprendizes estão para sempre na vanguarda de seus futuros"[91] (FALOUT, 2016, p. 62). Sendo assim, a força de um 'eu autônomo' do aprendiz está em reconhecer que ele pode se projetar a um futuro, quando no momento presente se reconhece no centro avaliativo do 'eu como agente' o que já foi experimentado no passado. Se o 'eu' se afirma em direção ao futuro é porque já está inscrita no autoconceito do aprendiz sua identidade autônoma, propiciadora de conceber e se mover por seus propósitos.

Nesta última seção, apresentei diferentes ângulos para compreender a autonomia e sua representação através da complexidade do sujeito autônomo, quando neste se observa conexões de diferentes elementos conjugados na dinâmica da aprendizagem de uma língua adicional. As visões de um sistema complexo da autonomia como um elemento do autossistema (um tipo de 'eu'), cuja função se estabelece em face das experiências do aprendiz, trazem simultaneamente noções identitárias e motivacionais que se relacionam à figura do 'eu autônomo'. Proponho, assim, no próximo capítulo, descrever as etapas desta investigação, seus procedimentos metodológicos e o uso de instrumentos investigatórios para informar como este trabalho foi amparado na busca pela compreensão sobre como a autonomia emerge no contexto desta pesquisa.

---

90. "First, the intrapersonal context relates to the nested layers of systems within the person, including neurons within the brain, the cognition-emotion-behaviour continuum and the personal histories of life's moments within chapters within the lifespan. The interpersonal context typically includes significant others, authority figures, and peers, all of whom operate from their own intrapersonal context and within ever widening nested layers of sociocultural and socio-historical contexts. Thus the intrapersonal and interpersonal contexts co-construct self-concepts at each moment in various ways, such as through what gets imagined, said and done." (FALOUT, 2016, p. 49).

91. "As past selves inform ongoing emergent motivational predispositions, learners' personal academic histories are forever at the forefront of their futures." (FALOUT, 2016, p. 62).

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste trabalho, a busca investigatória é identificar como pode ser compreendida a autonomia a partir das histórias de estudantes de uma faculdade privada de Letras Português-Inglês da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro que se reconhecem como principiantes no letramento em inglês no início do curso, porém parecem superar muitas de suas limitações na língua de estudo. Tomando inicialmente a compreensão pressuposta de que se esses alunos não têm o letramento na língua-alvo para acompanhar as aulas das disciplinas específicas da habilitação, participar integralmente das interações em sala e das atividades que envolvem o contexto da graduação em inglês, questionava-me então em que eles se apoiavam. A resposta inicial foi respondida no simples entendimento de que eles têm 'a si' próprios, ou seja, eles têm um 'eu' com o qual eles podiam contar. Assim, observei o domínio do 'eu' e o que poderia caber nesse âmbito. Nele, identifiquei o primeiro elemento-base desta investigação quando entendi que eles podiam contar com sua capacidade de exercer controle e se responsabilizar pela própria aprendizagem, ou seja, eles contavam com seu potencial autônomo (HOLEC, 1978 [1981]; BENSON, 2001). Olhando por esse ângulo, percebi que nesse domínio existiam outros elementos com os quais eles podiam também contar: suas motivações, identidades, seu histórico sociocultural etc., que se encontram associados na literatura (DÖRNYEI, 2005, 2009; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; LARSEN-FREEMAN, 1997, 2013, 2014; PAIVA, 2006, 2011; PAIVA; BRAGA, 2008; MURRAY; GAO; LAMB, 2011), como visto no capítulo anterior.

Para oferecer visão dos procedimentos investigativos, apresento neste capítulo como metodologicamente este trabalho se constituiu. Exponho inicialmente, na seção 1, a caracterização da pesquisa, a fim de retomar suas propostas, o tipo de pesquisa e os objetivos da investigação. Na seção 2, faço a exposição do contexto da investigação. Na seção 3, atenho-me à exposição dos participantes envolvidos no trabalho. E, por fim, apresento, na seção 4, os instrumentos e os procedimentos de geração e análise de dados.

1 | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho investiga estudantes de língua inglesa em nível de formação de professores de um curso de licenciatura que, embora tenham limitações iniciais no uso do inglês, buscam, simultaneamente, seu domínio e uma formação em nível superior. Para tanto, esta investigação se estabelece em, basicamente, cinco etapas:

ETAPAS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
1. Levantamento geral dos graduandos segundo a motivação em fazer Letras Port.-Inglês, a experiência de estudo na língua adicional e autoavaliação de seu letramento em inglês	Questionário: questões 1, 2 e 3 (ver quadro 6). Informações mais detalhadas dos instrumentos estão no quadro 5.	Gerar dados que informem sobre os graduandos de Letras Português-Inglês em relação a: a) o perfil de interesse na língua inglesa, b) o tempo de experiência com o estudo da língua alvo antes de entrar no curso universitário e c) a autoavaliação que fazem de seu letramento em inglês (Deste último item, obter um primeiro levantamento de perfis de graduandos, destacando aqueles que se veem com pouca prática de letramento em ouvir, falar, ler e escrever em inglês, referente à etapa seguinte).
2. Identificação dos sujeitos segundo o perfil esperado e seleção de sujeitos para serem acompanhados, inclusive o que participará do projeto piloto	a) Questionário b) Histórico Acadêmico do curso	Identificar os sujeitos que se enquadram no perfil esperado pela proposta da investigação, ou seja, sujeitos que tenham tido pouco tempo de envolvimento com a aprendizagem da língua inglesa, que avaliam seu letramento em inglês aquém do que é esperado deles para cumprimento da graduação, mas demonstram esforço e dedicação para aprender a língua ao mesmo tempo que conseguem progredir com aprovação até alcançarem os períodos finais no curso ou pelo menos até a metade do curso.
3. Projeto piloto	Entrevistas semiestruturadas (realizadas duas vezes)	Entrevistar um candidato a participante da pesquisa para ser o projeto piloto, a fim de refinar as perguntas nas demais entrevistas com outros participantes. Levantar compreensões iniciais do significado de aprender inglês para quem ingressa no curso de Letras sem ter inicialmente o letramento esperado da língua.
4. Entrevistas individuais	Entrevistas semiestruturadas (realizadas duas vezes)	Compreender o significado de aprender inglês para sujeitos que ingressam no curso de Letras e que constroem inicialmente uma formação sem o nível linguístico esperado da língua alvo e reconhecer como, a partir de tal significado, opera a força de superação considerando a autonomia deles. Reconhecer nas histórias de vida dos sujeitos (dentro e fora do contexto do curso) como se relacionam autonomia, motivação e identidade de acordo com os resultados obtidos das análises das narrativas.
5. Entrevista em grupo	Entrevista semiestruturada: Grupo focal com três participantes (realizada uma vez)	Retomar algumas compreensões adquiridas individualmente dos participantes e promover troca a respeito do perfil que os relaciona a autônomos, avaliando suas motivações e suas identidades segundo os propósitos do projeto de investigação.

Quadro 4: Etapas da pesquisa, instrumentos e objetivos.

Com base nas etapas aqui estabelecidas, esta pesquisa busca responder à pergunta central desta investigação:

“Como emerge o sentido de autonomia das histórias que narram a trajetória de superação de graduandos em Letras Português-Inglês de uma instituição privada na Baixada Fluminense, que se qualificavam inicialmente na língua de estudo aquém do letramento esperado deles no curso pelos professores, pela coordenação acadêmica e por eles mesmos?”

E como desdobramento dessa pergunta, para maior esclarecimento, outras perguntas se fazem pertinentes no campo da reflexão que foram originadas, principalmente, com base no projeto piloto, em função das histórias narradas com o primeiro participante:

"Quais são os outros elementos que alicerçam estudantes de Letras Português-Inglês com pouca prática de letramento em língua inglesa ao construírem sua formação profissional mesmo diante de situação inicialmente adversa por não conseguirem estar nas condições de uso da língua-alvo requeridas deles na graduação? De que maneira esses elementos que alicerçam os estudantes observados na pesquisa se associam?"

A resposta de uma pergunta traz um desdobramento na próxima questão. Isso se deve ao fato de que os temas que se relacionam às questões citadas estão imbricados naturalmente um no outro. As expectativas da investigação então se espraiam pela ideia inicial de entender como sujeitos inicialmente nas condições precárias de uso de inglês no curso de Letras Português-Inglês conseguiam se desenvolver no curso. Assim, a partir do projeto piloto, os pontos que se levantavam em uma primeira instância em correspondência com a autonomia passam a se misturar, e o olhar pretendido foi conseguir visualizar relações que esclarecessem a visão complexa dos elementos que eram observados. Persegui dessa maneira algumas expectativas:

a) identificar o aspecto de autonomia pelo viés sociocultural no processo de superação do letramento inicial da língua de estudo no curso de Letras Português-Inglês através dos sujeitos recortados por esta pesquisa;

b) representar a autonomia como um instrumento de sobrevivência desses alunos na manutenção de seus objetivos de formação acadêmica;

c) reconhecer, no contexto de investigação, a relação entre autonomia, motivação e identidade e como são operados no processo de superação descrito por esta pesquisa.

Na sequência, prossigo pela exposição dos fundamentos metodológicos que amparam a investigação deste trabalho. Nesta pesquisa, utilizo uma metodologia prioritariamente interpretativista reconhecida em pesquisa qualitativa, que diz respeito à pesquisa narrativa, sobre a qual abordo mais apropriadamente na subseção 3.1.2. Alinho essa base a procedimentos fundamentais em LA para pesquisas que tenham compreensões a partir do contexto de investigação, seguido de conhecimentos teóricos que respaldem e contribuam para o esclarecimento sobre a questão investigada – aliás, iniciar pelo contexto de investigação não é simplesmente um mero passo de fazer pesquisa, mas, dentro da LA, é um paradigma que distingue a área de outras no que concerne a sua trajetória de investigação. Sendo assim, foi também indo ao encontro de subsídios teóricos que sustentem necessidades observadas na prática do contexto da investigação (MOITA LOPES, 1996) que reconheci a relevância de dar conta, metodologicamente falando, das histórias de vida que surgiram nas entrevistas, quando

precisei aliar compreensões oriundas das pesquisas narrativas para oferecer melhor condução investigatória.

Dessa forma, percorro algumas concepções que esclarecem o olhar que proponho para a pesquisa, que trarão referências à importância da trajetória que define não apenas esta, mas o fazer pesquisa em LA, e às bases teórico-metodológicas das pesquisas narrativas a seguir aplicadas na investigação e na análise dos dados da pesquisa.

1.1 A trajetória de investigação em LA

Neste momento do trabalho, relembro alguns pontos de relevância para aqueles que estão envolvidos com a prática de investigação em LA, salientando princípios metodológicos de pesquisa. Esta exposição inicial serve também para justificar o caminho tomado para refletir sobre as expectativas deste trabalho ao buscar compreender um sentido da noção de autonomia que seja representativo de sujeitos do contexto em estudo. Para tanto, reafirmo algumas ideias que são condizentes com o paradigma de investigação em LA.

Como já orientava Cavalcanti (1986), exponho uma trajetória de investigação que se inicia com uma observação da prática, para, depois de identificada a questão com os participantes do contexto, caminhar na busca de subsídios teóricos. Posso dizer que a perspectiva de partir de um contexto social para reconhecimento de questões sobre ele e da necessidade de compreendê-las também com respaldo teórico é que faz a proposta se definir como uma pesquisa, promovendo compreensões que se alinham com o que existe na prática. É possível dizer que a linha fundamental dos estudos de uma ciência aplicada à análise do contexto é a percepção dialética entre teoria e prática para proposições de encaminhamentos e compreensões teóricas relevantes sobre a questão estudada.

O esquema de Cavalcanti (1986) é fundamental e se aplica basicamente à pesquisa que realizo. Contudo, ele apresenta uma possibilidade que pode ser interpretada, se não observada no contexto da época e segundo o que já dizia a pesquisadora, como sendo de um processo de pouca complexidade, de respostas óbvias, unívocas e sem conflito durante o caminho a ser percorrido de uma etapa à outra. Exemplifico com este trabalho que o trânsito entre a teoria e a prática é um movimento de muitas idas e vindas até chegar a uma (re)construção mais clara sobre o que se busca compreender (cf. figura 1). Por isso, proponho o desenho abaixo que me parece mais esclarecedor ao que Cavalcanti exemplificou em relação à trajetória da LA.

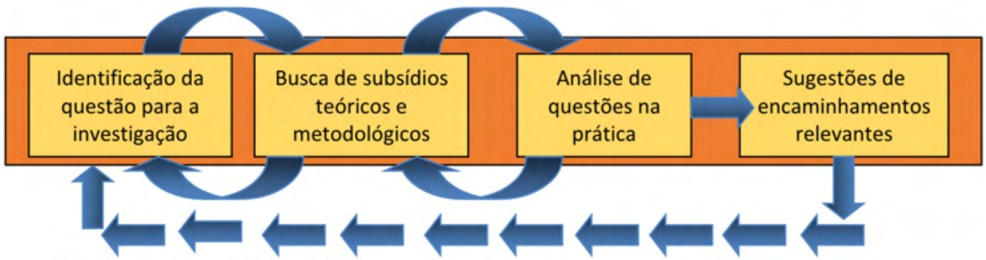


Figura 1: O percurso simplificado desta pesquisa, reapropriado da trajetória de pesquisa em LA exemplificada por Cavalcanti (1986).

No caso deste trabalho, a questão que surgiu pelo interesse em descobrir como sujeitos em estágio inicial de letramento na língua de estudo conseguiam se desenvolver em um curso de Letras tornou-se uma pesquisa ao ser subsidiada por fundamentações teóricas oriundas dos estudos sobre autonomia, dos estudos sobre as necessidades psicológicas do ser humano em Psicologia da Educação[1], das questões socioculturais e históricas em Sociologia, das complexidades dos sistemas que envolvem a aprendizagem de língua, de estudos de base teórico-metodológica sobre como reconhecer e promover os relatos através de histórias por meio de informações oferecidas em pesquisas narrativas. E foi tateando nesse processo de reconhecimento a respeito do objeto de estudo, algo que no início ainda era meio informe, que, na procura, comecei a senti-lo e constituí-lo no nível da compreensão. Esse processo de construção foi, de tal forma, dialético entre as teorias e as questões geradas na prática, que se abriram necessidades variadas de entendimento em diferentes campos do saber. Por isso, destaco a importância de quando a presente pesquisa começou a ser subsidiada por informações vindas de diferentes áreas de conhecimento e de quando elas foram confrontadas com a prática, ou seja, com as entrevistas com os participantes desta pesquisa.

Logo com a primeira experiência investigativa que tive com RENATO, compreendi que com o que estava lidando não dizia apenas respeito a percepções conscientes dos informantes, mas relacionava-se a uma construção nas histórias vividas e formada também das interações e eventos específicos dentro e fora do contexto acadêmico. Foi, portanto, pela perspectiva de interconexões de tais fatos em suas histórias, que os sentidos das experiências dos participantes desta pesquisa eram retomados ao serem entrevistados, quando contavam suas histórias organizadas em forma de narrativas, esclarecendo para mim e para eles mesmos as relações do percurso que escolheram fazer e as conquistas que estavam promovendo ao perseguir seus projetos de formação em Letras Português-Inglês.

1. A Psicologia da Educação oferece a esta pesquisa a compreensão sobre as necessidades biológicas humanas, conforme é explicado por Deci, Vallerand, Pelletier e Ryan (1991), apresentando a autonomia como uma das três necessidades psicológicas inatas do ser humano e reconhecendo o valor do aspecto sociocultural para o seu desenvolvimento.

Foi ouvindo as histórias de RENATO e relacionando com as demais contadas pelos outros participantes, principalmente, LEANDRO, além de DANIEL e PERLA, que percebi que estavam falando de uma estrutura que já existia neles, que se desenvolvia e que era pré-existente àquele momento na graduação e se relacionava a tempos em que lhes remetem à adolescência e à infância. Simultaneamente, ocorriam desconstruções de bases antes estabelecidas por algumas compreensões assumidas nas literaturas até então estudadas e surgiu a necessidade de lançar mão de outros caminhos teóricos a percorrer que dessem conta do que o contexto prático me oferecia. Nesse momento, a compreensão sobre as ideias de *sustentação* e de *superação* se relacionava com uma percepção específica daqueles sujeitos no contexto em que se encontravam sobre a noção de autonomia. Todavia, essa compreensão se chocava com a perspectiva mais naturalizada de a autonomia ser compreendida como objetivo, meta ou uma construção a ser alcançada no fim de um projeto (NICOLAIDES, 2003; MELO, 2010). Outra compreensão que se relacionava com tal noção e não descrevia o que estava reconhecendo naquele momento é de que a aprendizagem da língua é que promove a autonomia (LITTLE, 2007). Dessa forma, a vaga proposta que tinha anteriormente assumiu uma ideia que se construiu entre as voltas da teoria à prática e vice-versa. Como disse, a ida à teoria também requeria um formato na compreensão e abordagem dos dados que foram gerados. Dessa forma, precisei me debruçar sobre as narrativas e assumir informações sobre as pesquisas narrativas para subsidiar a investigação, como descrevo a seguir.

1.2 As bases teórico-metodológicas das pesquisas narrativas

Foram adotadas para as entrevistas deste trabalho a percepção das pesquisas narrativas porque a narrativa constitui um "processo de construir uma história, ao esquema cognitivo da história e ao resultado do processo [...] [e] [...] é um método de recapitular experiências passadas e se caracteriza por sua estrutura organizada em uma sequência temporal, por ter um ponto e por ser contável" (SANTOS, 2013, p. 23). Barcelos diz que "a narrativa se refere tanto ao fenômeno quanto ao método de se compreender experiências" (BARCELOS, 2006, p. 149), sendo para esta investigação meio tanto para ter acesso às vivências dos indivíduos quanto para reconhecer os perfis identitários, pois oportuniza "um processo dinâmico e situado de expor e interpretar quem somos" (BASTOS, 2005, p. 81).

Assumo para as entrevistas desta investigação a ótica de que o encontro entre entrevistador e entrevistado diz respeito a um enquadre que "se faz cada vez mais presente na vida social contemporânea" (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 10) e que diz respeito a uma interação de construções de significados. Portanto, a entrevista é entendida como um evento em que o discurso se constrói de maneira cooperativa (MISHLER, 1999). Nessa perspectiva, o entrevistado não é apenas aquele que oferece informação, tampouco o entrevistador se posiciona meramente para gerar dados conseguidos de

quem é supostamente a única fonte a fornecê-los. Por essa visão, as participações de troca conferem a entrevista uma dinâmica interacional e de articulações identitárias para o evento da entrevista.

Assim, o estudo das narrativas é também uma ferramenta através da qual podem ser entendidas as construções de identidades contadas nas histórias dos sujeitos pesquisados, uma vez que as narrativas pessoais servem às pessoas quando, ao construírem ações e eventos passados, retomam identidades e constroem vidas (REISSMAN, 1993). Com base em uma compreensão sociocultural da mediação, como expõem Swain, Kinnear e Steinman (2015), pelas narrativas é possível ter referências a artefatos que medeiam a compreensão dos processos que possibilitam a interação. A narrativa se tornou, portanto, imprescindível para a esta investigação porque ampara a compreensão de que as pessoas têm experiências e criam sentidos delas através de uma história e sua estrutura (BELL, 2002). Ao contarem suas histórias, os sujeitos usam as narrativas para viabilizarem a (re) construção de percepções de suas vivências. Vale ressaltar que a questão de veracidade do que é contado não é o ponto mais importante para o que busco, porque, concordando com Bell (2002), as histórias são contadas sempre a partir do que uma pessoa expõe e sustenta por meio de ilustrações e estruturas. Sendo assim, o que é contado é uma passagem para crenças e experiência pessoais, possibilitando que se tenham percepções de largo espectro, mas em compreensão de diversos pormenores que se detalham. Além de tudo isso, uma ideia que muito me contagia é a possibilidade que Barkhuizen, Benson e Chick (2014) reconhecem para aqueles que usam a narrativa em suas pesquisas, a de empoderar as pessoas com as quais a investigação lida, podendo ser porta-voz delas ao ouvi-las e mostrar as experiências de quem é colocado à margem de um contexto.

Portanto, a proposta metodológica desta investigação, baseada em pesquisa narrativa, foi organizada de maneira que eu pudesse alcançar significados construídos em cooperação com os entrevistados a partir de suas histórias. Dessa maneira, foram realizadas três entrevistas, uma em cada semestre, com LEANDRO, PERLA e DANIEL, sendo o último encontro feito em grupo. Fiz o acompanhamento dos selecionados no período de três semestres letivos, a partir do 4º período deles, quando já teriam alcançado a metade do curso e mostrado que estão adequados ao perfil procurado nesta pesquisa.

A busca por compreensões ao longo desse tempo se fundava no entendimento de que a autonomia nesse contexto e tudo ao que a ela se alinha, como as motivações e as identidades dos sujeitos, não são alcançadas por uma visão de significado linear, em uma correspondência de causa e efeito. Era nesse ponto que os estudos de narrativas puderam oferecer significado a este trabalho sob o aspecto de uma outra lógica que mostrasse o desenvolvimento das pessoas, que apontasse para as mudanças e para a aprendizagem, pois, como diz Mishler (2006), “se desejamos entender como as pessoas aprendem, mudam e se desenvolvem, então devemos ter uma alternativa para o modelo causal de

ordem temporal e linear"[2] (MISHLER, 2006, p. 36).

As conexões de sentido são feitas em uma ordem diferente nas narrativas, porque vale para o narrador o significado e este não está sempre em uma dimensão cronológica linear. Isto é importante, porque também é possível considerar outra dimensão, a configurativa, de onde eventos isolados constroem um todo (MISHLER, 2006). Nesse aspecto, a visão se amplia e compreende as complexidades das experiências humanas. Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998, p. 9) vão dizer que ao estudar as autonarrativas, o pesquisador pode entrar em contato não apenas com a identidade pessoal e seus sistemas de significados, mas também com o mundo social e cultural do narrador. Nesse entendimento, o significado está na expressão do existir. Para Polkinghorne (1998, p. 11), a narrativa conjuga um esquema de tempo e ação em que os sujeitos provêm um enquadre para que sejam entendidos os eventos vividos e esses se tornam base para ações futuras, ou seja, eles propiciam significado na sua existência. Resende (2009) acrescenta que a narrativa não apenas dá significado à vida, mas sobretudo, dá "vida ao significado" (RESENDE, 2009, p. 91). As histórias contadas sobre aprendizagem de língua trazem a oportunidade ao narrador de expressar resumidamente as experiências de aprendizagem e os sentimentos envolvidos que distam a um momento no passado envolvendo comparações que reportam a diferentes contextos, oportunizando ao investigador uma perspectiva múltipla discernida por quem conta (OXFORD, 1996, p. 583). Portanto, o que está em foco para a compreensão das mudanças, da aprendizagem e do desenvolvimento tem um tempo, mas este não é linearmente progressivo. Como Resende (2009) diz, "na narrativa, eventos isolados são reunidos com coesão, de forma a construir um todo, uma história, um enredo de vida" (RESENDE, 2009, p. 96). Dessa forma, é possível alcançar os 'eus' dos sujeitos, seu imaginário mental e o contexto, pois "através das narrativas, nós podemos observar como os aprendizes de L2 ordenam seus eventos de aprendizagem e a forma que eles explicam suas experiências de aprendizagem no contexto de tempo e espaço" (CHAN, 2016, p. 34)[3].

Prossigo com a exposição desta pesquisa informando sobre o contexto, os instrumentos e os procedimentos de geração e análise de dados em que esta investigação se configurou uma pesquisa.

2 | CONTEXTO DE PESQUISA

O estudo proposto se desenvolve em um curso de licenciatura em Letras (noturno e com duração de três anos e meio), situado na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro,

2. "But if we wish to understand how individuals learn, change, and develop then we must have an alternative to the linear temporal-order causal model" (MISHLER, 2006, p. 36).
3. "Through narratives, we can observe how L2 learners order their learning events and the way they explain their learning experience in the context of time and space" (CHAN, 2016, p. 34).

de uma instituição privada, local de trabalho do pesquisador, autor desta tese. O curso investigado é reconhecido como de dupla habilitação, Letras Português-Inglês, formando profissionais que poderão atuar tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa. Atualmente, de 2007 em diante, a escolha definitiva da habilitação feita pelo graduando nesse curso ocorre quando o estudante chega ao segundo período acadêmico. Sendo assim, o primeiro semestre letivo é cumprido igualmente por aqueles que escolheram fazer Português-Literatura (habilitação em Língua Portuguesa) e aqueles que escolheram fazer Português-Inglês (dupla habilitação, em Língua Portuguesa e Língua Inglesa). O curso de Letras dessa instituição existe desde 2004, quando ingressei como professor da disciplina de Língua Inglesa I, porém as disciplinas específicas de quem estudava inglês nessa época começavam desde o primeiro período, o que diferenciava a então estrutura do curso daquela implantada a partir de 2007.

Participam do curso estudantes da idade de 18 a 65 anos, sendo predominante a faixa entre 21 a 35. A procura é maior de mulheres em uma proporção média de cada dez alunos, três 3 são do sexo masculino. São, geralmente, moradores da Baixada Fluminense, ou de municípios limítrofes no Rio de Janeiro do entorno da instituição investigada. Tendo analisado o Histórico Acadêmico através da plataforma institucional, pude constatar que cerca de 70% dos estudantes tiveram formação no ensino médio em colégios da rede pública, número que veio crescendo ao longo dos anos.

Diante de exigências de qualificação, o curso busca se manter diante das demandas externas e lidar com as condições internas com as quais trabalha. Sendo especificamente pontuado pela verificação de aprendizagem discente, o curso de Letras da instituição consegue através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)[4] os graus 3, em 2008, 4 , em 2011, e 4, no exame realizado em 2014. Além da nota dos estudantes no ENADE, o critério de qualificar um curso muito conta com o índice que representa o grau de formação docente e o tipo de regime de trabalho realizado pelos professores. Como é salientado na avaliação do INEP/MEC pelo senso de 2012, as faculdades privadas cumprem uma função de atender um grupo de estudantes que não conseguiram obter pontuação suficiente para ingressar em uma instituição de ensino superior público ou se manter lá. Assim, o desafio da rede privada é manter-se qualificada segundo os padrões exigidos pelo Ministério da Educação, tendo de lidar com pessoas que, na sua maioria, vêm do ensino público, reconhecido como de baixos resultados nos índices da educação brasileira.

Sobre tais colocações a respeito das escolas públicas, é preciso ressaltar que os

4. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes avalia o conhecimento dos alunos de graduação em relação ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares do respectivo curso, suas habilidades e competências. Participam do exame os alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados. Os resultados do ENADE são considerados na composição de índices de qualidade relativos aos cursos e às instituições (como o CPC e o IGC). O desempenho insatisfatório dos alunos pode desencadear um processo de supervisão do MEC, em que as instituições precisam adotar medidas para sanear as deficiências apontadas nos cursos. (Qualidade da Educação Superior, p. 3)

índices de desempenho delas são evidenciados e divulgados pelo próprio MEC, embora deveria ser reconhecido dois pontos que relativizam o que se diz sobre essa informação generalizada. O primeiro é que as escolas públicas não são homogêneas. Há escolas públicas que têm padrões de excelência e que se destacam nos resultados de avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (para citar alguns). Assim, esses alunos têm resultados que se despontam com aqueles oriundos da rede privada de prestígio. Contudo, escolas públicas como essas não são a regra da educação brasileira em comparação com aquelas que chamo de pública popular (cf. ESTARNECK, 2013) cujo desempenho ainda é atestado aquém do esperado por parâmetros estipulados mundialmente. O outro ponto é que se excluem os dados sobre alunos oriundos das escolas públicas que conseguem por própria dedicação aos estudos e apoio familiar obter resultados que os oportunizam chegar bem colocados no ensino superior de universidades públicas, por exemplo, que têm critérios de seleção mais exigentes. Por isso é preciso ainda refletir sobre as generalizações feitas sobre o fracasso das escolas públicas que repercute no universo da rede privada, porque existem vários casos de estudantes oriundos delas que conseguem se despontar pelos estudos, alcançando o que esta pesquisa busca destacar sobre a capacidade de sujeitos de superarem suas condições iniciais e realizarem os propósitos ideais que foram tomados para si.

Tal contexto se refere aos atores que se destacam nesta pesquisa, quando eles atuam para obter uma formação no ensino superior e, por isso, projetam suas histórias, seus objetivos, suas motivações e suas identidades. Portanto, prossigo na seção seguinte apresentando um pouco mais sobre os participantes desta investigação e caracterizando-os de acordo com o interesse deste trabalho.

3 | PARTICIPANTES

A participação dos sujeitos acompanhados mais de perto por esta pesquisa foi em um número restrito[5], identificados pelo questionário e pelo Histórico Acadêmico. Através do questionário foi possível identificar quem tinha pouca experiência com inglês (menos de dois anos de estudo em algum curso de idioma[6] ou outra experiência similar antes de ingressar na faculdade) e quem se reconhecia com pouco conhecimento na língua inglesa

5. Ressalto que todos os participantes acompanhados individualmente foram informados do teor acadêmico da pesquisa, de que todos os resultados seriam expostos com manutenção do anonimato deles. Além de autorização por escrito, em que pesquisador e colaboradores assinam sobre as responsabilidades que o pesquisador se compromete prezar, a instituição investigada também foi informada e solicitada sua autorização para fazer uso de informações obtidas através de professores, de alunos e documentos do curso (inclusive gerando dados do programa de informações virtuais da instituição).

6. Dois anos foi o tempo médio constatado pela análise do questionário aplicado nesta investigação ao qual incidia a maior quantidade de casos em que os sujeitos se viam mais inábeis com o uso da língua em função do letramento na língua de estudo.

no que concerne à leitura, à escrita, à fala e à compreensão por ouvir. Através do Histórico Acadêmico foi possível observar aqueles que, mesmo reconhecendo seu letramento inicial no uso do inglês, conseguiam avançar com aprovação no curso, tendo chegado ao menos à metade dele – ou seja, tendo alcançado a disciplina Língua Inglesa IV sem reprovação até então.

Dentro do interesse de selecionar pessoas que demonstram ser mais genuinamente dependentes de seu perfil autônomo para exercer a aprendizagem da língua conforme as exigências do curso de Letras Português-Inglês, foram escolhidos quatro estudantes para participarem das etapas desta investigação que correspondem às entrevistas (que serão descritas na seção seguinte): RENATO, LEANDRO, DANIEL e PERLA. De antemão, esclareço que, por questão de foco do estudo e circunstância do contexto de investigação (a descontinuidade do curso investigado), as contribuições dos dois primeiros participantes trazem maior correspondência às propostas da pesquisa e se tornam referência de maior coerência com a perspectiva argumentativa deste trabalho. Minha intenção era, se não fosse o evidente fechamento do curso investigado, continuar a seleção de outros graduandos que exemplificassem o que mais claramente foi encontrado nas histórias de RENATO e LEANDRO. Dessa forma, os dois últimos participantes apresentados, embora tivessem cumprido as etapas da investigação – inclusive as entrevistas individuais – e terem perfil autônomo, aparecerão, neste trabalho, apenas na última entrevista (realizada em grupo), como cooperadores da interação e propiciadores de troca com LEANDRO. Darei mais esclarecimentos sobre eles ao apresentá-los a seguir.

Um dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa é RENATO. Este participante, que foi fundamental nesta investigação, estava no sétimo período, cumprindo o último semestre com disciplinas presenciais do curso, para ser o primeiro participante, através do qual foram consolidadas algumas percepções e foi construído um projeto piloto para obter parâmetros iniciais que orientassem os futuros passos da pesquisa. RENATO surgiu pelos instrumentos usados nesse trabalho como alguém muito esforçado e sequer tinha uma pequena bagagem de aprendizado da língua inglesa antes de fazer a faculdade, além de já estar em período de finalização de sua grade curricular. Por isso, inicio as entrevistas com ele, pois já estava no final do curso, e o receio era de não conseguir mais contato com ele a partir do momento em que se formasse e não mais mantivesse vínculo com a instituição. Com ele, realizei as duas entrevistas previstas nas etapas que apresento na subseção sobre os instrumentos usados nesta pesquisa.

RENATO tem 36 anos na época da Entrevista I, é casado, é pai e estudante de último período do curso, finalizando as duas últimas disciplinas de sua grade curricular no segundo semestre de 2013. Nasceu e cresceu na Baixada Fluminense, no município de Nova Iguaçu. Trabalhava no período diurno como carteiro e estudava à noite. Ingressou no curso de Letras Português-Inglês no primeiro semestre de 2010. RENATO foi primeiramente

reconhecido pelo questionário que ele respondeu, no qual registrou que seu conhecimento em inglês estava aquém do que era esperado dele como graduando. O questionário foi respondido quando fez Inglês II, tendo-me como professor da disciplina, no terceiro período do curso. Seu perfil foi conferido também através de seu Histórico Acadêmico como um aluno em continuidade no curso através da passagem pelas disciplinas iniciais de língua inglesa, que confirmaria que obteve êxito nelas, pelo menos, até a metade do curso, e que se mantinha em progresso, embora as limitações no uso do inglês. Entendia que se comprovava, dessa forma, seu esforço em superar suas dificuldades com o idioma estudado.

Após RENATO, identifico LEANDRO e DANIEL, sujeitos reconhecidos também pelo questionário aplicado, que, como RENATO, declararam ter tido pouca experiência com o inglês anterior ao curso de Letras (menos de dois anos) e estar em estágio iniciante de letramento em língua inglesa, mas, na observação do desenvolvimento deles ao longo do curso, inclusive reconhecido através do Histórico Acadêmico, mostraram ter conseguido resultados bastante satisfatórios para prosseguirem, o que me fez interessado por ouvir suas histórias.

LEANDRO ingressou no curso de Letras Português-Inglês no primeiro semestre de 2012, tinha 22 anos na época da Entrevista I (no primeiro semestre de 2014), era solteiro, morava com a mãe e a irmã, viveu sua infância longe do pai, que abandonou o lar quando tinha 8 anos. Na primeira entrevista, era estudante regular do 5º período do curso, fazendo a disciplina Língua Inglesa IV (estudos referentes aos sintagmas adjetival e adverbial). Nasceu e cresceu no Rio de Janeiro em região limítrofe da Baixada Fluminense. Esteve envolvido como voluntário em um projeto de iniciação científica da instituição em que faz sua graduação, foi bolsista do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no período do segundo semestre de 2014 até se graduar no primeiro semestre de 2015. LEANDRO foi reconhecido pela pesquisa ao fazer a primeira disciplina de inglês, Língua Inglesa I, quando estava no segundo período, conforme a grade curricular do curso, através do questionário que respondeu sobre suas habilidades em língua inglesa. Declarou, na época, ter feito apenas um cursinho de inglês por seis meses antes de ingressar na faculdade. Além desse instrumento, conferi em seu Histórico Acadêmico se obteve êxito nas disciplinas de língua inglesa e se era reconhecido por professores como um aluno que buscava superar suas dificuldades com o idioma estudado. Para cumprir o propósito da investigação e ser convidado a participar da pesquisa, ele deveria ter informado ter poucas habilidades em inglês no questionário e ter conseguido êxito nas disciplinas de língua inglesa até então.

DANIEL tinha vinte cinco anos ao ser entrevistado pela primeira vez para esta pesquisa, também era solteiro e vivia com os pais. Ingressou na faculdade no segundo semestre de 2012. Foi aluno meu em Língua Inglesa III (estudo do sintagma nominal). Conta sua experiência de sucesso nos estudos da graduação por ter vindo de família de

baixa escolaridade e tendo chegado à faculdade por afeição à língua inglesa, embora não tivesse segurança tampouco larga experiência com ela. É oriundo de escola pública, assim como todos os outros participantes selecionados. Seu início na faculdade foi marcado por grande insegurança em relação ao conhecimento de língua inglesa e às exigências de uso da língua nas práticas do curso. Ainda assim DANIEL demonstrava sempre aprender e se desenvolver. Logo que iniciou o curso de Letras, buscou estudar em um curso privado de língua inglesa para conseguir acompanhar as aulas na faculdade e desenvolver sua oralidade. Foi bolsista do Pibid pelo projeto de área de Língua Inglesa durante seu último ano na faculdade, ou seja, durante o ano de 2015.

A quarta participante é PERLA, ingressante também no curso de Letras Português-Inglês no segundo semestre de 2012. PERLA, ao ser entrevistada pela primeira vez, em junho de 2014, no mesmo mês em que iniciei a Entrevista I com LEANDRO e DANIEL, tinha vinte e nove anos. Ela também nasceu e cresceu na Baixada Fluminense e foi selecionada pelos mesmos instrumentos dos outros participantes. Diferente dos demais participantes, ela se caracterizou por ser alguém que sempre demonstrou ter condições suficientes para dar continuidades ao estudo sem maiores problemas aparentes com a língua inglesa, que, se não fosse o questionário, passaria despercebida. Acontece que PERLA tinha apenas estudado inglês por dezoito meses em um curso de idioma antes de entrar no curso de Letras Português-Inglês da instituição investigada. Ela havia iniciado Letras em outra instituição, trancou o curso de graduação para se preparar melhor para o contexto da faculdade e reiniciou seus estudos pedindo transferência para a instituição investigada. Contudo, sua atuação era como quem, a todo momento, exigia-se dar o melhor de si. Ou seja, ela mostrava comportamento de quem se interessava buscar meios para saber mais sobre a língua de estudo e se superar constantemente. Era surpreendente ver alguém que, com tão pouco tempo de experiência com a língua inglesa (visto através do questionário), conseguia se desenvolver tão bem no curso de graduação em Letras e ter a postura de interesse e participação típica de sujeitos que não se restringem em apenas receber informação. Sendo assim, inicialmente entendi que suas histórias poderiam lançar luz ao que este trabalho busca investigar.

Mais tarde, refleti que, para este trabalho, não bastava reconhecer um sujeito autônomo, era preciso primar pelo enquadramento dos sujeitos investigados dentro do recorte da pesquisa a fim de expor com nitidez a questão da sustentação em contexto de superação. Sendo assim, tanto PERLA quanto DANIEL têm sua contribuição vista neste trabalho apenas nos excertos referentes à Entrevista III, destinada para a participação dos investigados em um grupo focal. Eles contribuem para o trabalho, por conta do perfil que têm, ajudando na interação da última entrevista que objetivava a exposição de ideias em uma possibilidade de troca coletiva, uma estratégia que usei para que as possibilidades de construção de significados fossem ampliadas. Tais procedimentos de geração de dados,

como também os instrumentos usados na investigação, seguem mais especificamente na próxima seção com mais informação.

4 I INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Dedico este espaço para apresentar os instrumentos e procedimentos de geração de dados, oferecendo melhor compreensão sobre o contexto de uso, objetivos e a experiência obtida em cada momento deste trabalho.

Esta pesquisa conta com os seguintes instrumentos para geração de dados: a) o questionário (para levantamento do letramento na língua inglesa segundo a percepção do aluno e de tempo de experiência com o inglês antes do ingresso no curso de Letras), b) os históricos acadêmicos dos graduandos (para observar a evolução dos alunos ao longo do curso) e c) as entrevistas realizadas em três períodos letivos distintos com os estudantes selecionados que ocorreram individualmente, nos dois primeiros encontros, e em grupo, no último (a Entrevista I e a Entrevista II realizadas com o primeiro participante se referem ao que denominei de projeto piloto).

Segue abaixo assim o quadro de instrumentos que são usados neste trabalho, relacionando-os com o momento em que foram aplicados, com quais participantes, onde foram gerados e seus respectivos objetivos. A seguir, faço comentários dos instrumentos e procedimentos, elucidando o uso de cada um e detalhando sua aplicação.

INSTRUMENTO (condições de aplicação)	MOMENTO DE UTILIZAÇÃO DO INSTRUMENTO	PARTICIPANTES	AMBIENTE DE GERAÇÃO DOS DADOS/ PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS
1.**Questionário** (estruturado, aplicado em coletivo em 11 turmas ao longo dos anos 2004 a 2014.	No início da participação dos alunos nas disciplinas Língua Inglesa I ou Língua Inglesa II	Alunos das disciplinas de Língua Inglesa I, prioritariamente, ou Língua Inglesa II	Em sala de aula, pelo professor da turma através de formulário impresso.	Levantar informações sobre o uso do inglês, interesses/motivações e tempo de experiência com a língua de estudo antes de ingressar no curso.
2.**Histórico Acadêmico (HA)** (procedimento autorizado para visualização dos dados em tela e/ ou impressos. Levantamento em 2012 -2013)	Após a obtenção da relação dos participantes das turmas de língua inglesa que apontavam dificuldades com a língua inglesa e pouco tempo de experiência.	Os respondentes do questionário I que relacionaram pouco tempo de experiência com a língua e declararam ter pouca prática de letramento em inglês.	Através do programa institucional de registro acadêmico.	- Analisar como se deu o percurso dos alunos ao longo do curso para identificar aqueles que se enquadram no interesse da pesquisa. - Levantar dados sociais do tipo idade, sexo, escola em que estudou etc.

3. **Entrevista I** (semiestruturada e individual. Realizada em 2014.1)	Após a identificação dos sujeitos pelos instrumentos 1, 2 e/ou 3.	Alunos identificados pelo questionário I, reconhecidos no H.A., confirmado por docentes: Renato, Leandro, Daniel e Perla.	Em sala agendada na instituição investigada uma hora antes do início das aulas (gravada em áudio).	- Obter informações relacionadas à temática da pesquisa sobre o percurso do graduando no curso, sua manutenção nele, suas motivações, seu perfil e suas histórias de superação.
4. **Entrevista II** (semiestruturada e individual. Realizada em 2014.2)	Um semestre após a Entrevista I.	Renato, Leandro, Daniel e Perla.	Em uma sala da instituição, uma hora antes do início da aula (gravada em áudio e vídeo).	Rever a Entrevista I e reconhecer outros possíveis pontos de análise sobre as histórias narradas.
5. **Entrevista III** (semiestruturada e em grupo – Grupo focal. Realizada em 2015.1)	Um semestre após a Entrevista II	Leandro, Daniel e Perla (Renato se formou em 2014.2 e o contato não foi respondido).	Realizada fora da instituição, no sábado, em duas horas e meia (gravada em áudio e vídeo)	Construir coletivamente percepções das histórias narradas e dos pontos em comum.

Quadro 5: Uso dos instrumentos, condições, participantes envolvidos, procedimentos e objetivos.

4.1 Questionário

O primeiro dos instrumentos usados neste trabalho foi o questionário estruturado. Inicialmente, ele era aplicado por mim como professor das turmas de Língua Inglesa I e Língua Inglesa II com objetivos meramente didáticos como uma forma de levantamento do conhecimento de inglês do graduando iniciante, de seu interesse pela língua de estudo e do tempo de experiência com a língua inglesa antes de ingressar no curso. Dessa maneira, o instrumento era usado para avaliar possibilidades de adequar o grupo às propostas de estudo e vice-versa. Apenas os que não respondiam ao questionário comigo quando estavam em Língua Inglesa I, fizeram-no em Língua Inglesa II, caso que ocorreu duas vezes, coincidentemente, em uma delas, na turma em que RENATO foi identificado quando cursou comigo a disciplina em 2011.2. Sendo dessa forma, comigo respondem ao questionário estudantes iniciantes nos seguintes semestres: 2004.1, 2005.1, 2005.2, 2006.1, 2011.1, 2011.2. Quando resolvi olhar para o instrumento com um interesse investigativo maior até chegar a um propósito conforme apresento nesta pesquisa, ele foi aplicado, a meu pedido, por outros docentes de Língua inglesa I, conseguindo, dessa forma, respostas ao questionário por estudantes em 2009.2, 2012.2, 2013.1, 2013.2 e 2014.1, que junto aos respondidos desde o início do curso computam 200 respondentes[7]. Portanto, a pesquisa conta com dados desde a formação do curso.

7. O questionário não foi aplicado nos períodos após 2014.1, porque não houve abertura de turma por conta de baixa procura no processo seletivo da instituição a partir de então. A propósito, vale ressaltar esse dado segundo o parecer técnico encomendado pelo MEC/Inep 2013 que aponta um desinteresse atual na procura por cursos de licenciatura, o que pode caracterizar o fechamento eminente de cursos por questões de falta de interesse social, como é verificado no curso de Letras Português-Inglês da instituição que é contexto desta pesquisa.

Originalmente, o instrumento continha nove questões, das quais cinco eram abertas e quatro, fechadas. Seis questões não foram aplicadas a este estudo, tendo sido aproveitadas apenas as questões abaixo 1, 2 e 3.

QUESTÃO	CONDIÇÃO DE RESPOSTA	OBJETIVO
1. Por que decidiu fazer um curso de Letras com habilitação em inglês?	Livre	Identificar os motivos pela escolha da língua de estudo e de se formar como professor de língua inglesa para auxiliar na abordagem feita nas entrevistas
2. Avalie, segundo as opções abaixo, suas habilidades em língua inglesa.	O estudante avalia separadamente a habilidade de leitura, escrita, fala e entendimento (por ouvir) marcando uma das seguintes opções: ▫ nenhuma ▫ pouca ▫ razoável ▫ boa	Obter uma autoavaliação do aluno a respeito de seu letramento em inglês
3. Onde já estudou inglês? Por quanto tempo?	Livre	Reconhecer o grau de experiência com o estudo da língua alvo

Quadro 6: Questionário de levantamento de motivações, letramento e experiência em inglês.

Os dados gerados desse instrumento, além de oferecer aspectos gerais sobre universitários iniciantes em Letras Português-Inglês (afinal ele gerou informações que compreendem um período de 10 anos), contribuiu para uma etapa fundamental na proposta da pesquisa: a seleção dos participantes. Assim, seu uso no início desta investigação corresponde às expectativas criadas neste estudo.

A questão 1 do questionário gerou dados para levantamento das motivações que envolveram 200 iniciantes no curso quando fizeram sua primeira disciplina de língua inglesa. Embora as respostas tenham sido categorizadas, para o foco da pesquisa neste trabalho, os resultados serviram ao pesquisador como um reconhecimento geral das motivações dos participantes para uma orientação de abordagens nas entrevistas. As categorias são apresentadas a seguir com as respectivas descrições de como foram compreendidas e algumas respostas correspondentes que são apresentadas como exemplos, a fim de oferecer esclarecimento da categorização das respostas dadas à primeira pergunta do questionário.

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO
Afeição pela língua (vermelho)	Identificação emocional declarada por gostar, gostar muito, ser apaixonado, amar a língua inglesa, caracterizando uma afeição pela língua em si. A pessoa se sente motivada pelo prazer que sente quando sente afeição pela língua e relaciona aos contextos de aprendizagem que envolvem a língua inglesa.
	Exemplos: "2013108[8] – (...)fiz o curso e me apaixonei pela língua."; 2013201 – "Eu sempre amei muito inglês, estar aqui é um prazer enorme"; 2011102 – "Eu decidi fazer o curso porque sempre fui apaixonada pela língua inglesa".
Busca de conhecimento (amarelo)	Busca pelo conhecimento linguístico e pelo conhecimento através da língua inglesa por motivos pessoais. Observa-se vontade de conhecer sem manifestar uma afeição. Nesta categoria, os sujeitos buscam construir habilidades linguísticas e se desenvolver pelo conhecimento construído através da língua, por isso o interesse/necessidade de aprendê-la. A motivação da pessoa é por querer aprender a língua inglesa e obter resultados através do que essa aprendizagem pode oferecer para ler mais, para estar preparada para situações que requerem o conhecimento de uma língua estrangeira, para ter um meio para alcançar outros conhecimentos, para entender as músicas que gosta e os filmes que assiste.
	Exemplos: 2011203 – "gostaria de aprofundar meus conhecimentos na língua inglesa"; 2011104 – "Porque sempre tive interesse na língua inglesa, músicas, filmes, etc"; 2006127 – "Eu me interesso por qualquer coisa relacionada a esse idioma."; 2005114 – "Porque almejo me desenvolver mais na língua inglesa".
Preferência profissional (azul escuro)	Escolha pessoal para ser professor de línguas e/ou reconhecimento do valor do ensino na vida das pessoas. A motivação é expressa por a pessoa querer ser professor de inglês, ter uma profissão na área do ensino, ajudando a outras pessoas na aprendizagem do inglês. Ela escolhe ser professor de língua inglesa por se identificar com a área da linguagem no uso da língua inglesa e o seu ensino.
	Exemplos:2004119 – "O fato de poder lecionar inglês também me atraiu bastante";. 2004130 – " para também poder ensinar a outras pessoas."; 2004131 – "Além disso, tenho muita vontade de dar aula de inglês."; 2005107 – "desejo de ser professora de Inglês"; 2005112 –" ajudar aos outros com o conhecimento que já tenho".
Crescimento profissional fora do ensino (cinza escuro)	Busca por oportunidade de crescimento profissional fora do ensino. A motivação está em fazer parte do grupo de pessoas que entendem que aqueles que sabem inglês conseguem melhores chances de progressão profissional, de assumir funções mais bem remuneradas, propiciando ser alguém com um diferencial na disputa do mercado de trabalho.
	Exemplos: 2005104 – "pela remuneração e o leque que esse idioma nos abre."; 2005115 – "também hoje em dia precisamos desta língua para o mercado de trabalho."; 2006104 – "Porque eu pretendo fazer uma segunda faculdade de comunicação."; 2009203 – "(...) no futuro trabalhar com esta língua.".
Continuidade nos estudos de inglês (azul claro)	Aproveitamento do conhecimento adquirido anteriormente sobre a língua para dar continuidade nos estudos em língua inglesa. A motivação é de quem já estuda há um tempo inglês e vê um caminho interessante de continuar como profissão por já ter uma bagagem e pensar na possibilidade de se desenvolver com o estudo que já iniciou.
	Exemplos: 2005208 – "Fiz inglês por 6 anos e já trabalhei voluntariamente"; 2004118 – "Decidi fazer o curso por estar no último ano em um curso de inglês"; 2004105 – " resolvi entrar em um curso de inglês... e daí por diante quero dar continuidade aos estudos"; 2006117 – "Porque já possuo conhecimento devido ao curso".

8. Os códigos numéricos foram criados a partir do ano, semestre e ordem do ingressante na lista de frequência.

Habilidade pessoal (amarelo escuro)	Identificação com o estudo de línguas ou pelo ensino através delas, mostrando reconhecimento de habilidades pessoais ao aprendê-las. A motivação se revela pela afinidade do graduando ao lidar com a linguagem, principalmente com o inglês, ao escutar música e aprender rapidamente a língua, sentir que se desenvolve bem ao estudar inglês e tem habilidades também para ensinar.
	Exemplos: 2005120 – "Porque gosto muito de ler e tenho facilidade com a língua inglesa"; 2005131 – "Porque gosto da área de linguagens"; 2011104 – "e quando iniciei o curso de inglês me identifiquei bastante"; 2011205 – "Por me identificar com a língua inglesa"; 2012209 – "Letras, em princípio, por ser a disciplina que mais tive afinidade durante os estudos iniciais no fundamental e médio, e Inglês em razão da afinidade com a língua nos cursos .
Condicionamento externo (cinza claro)	Fatores que estão fora da vontade voluntária do sujeito, geralmente relacionados por questões de trabalho, realidade social, necessidade de estudo. Nesta categoria, incluem-se enunciados que indicam motivações que encaminharam o estudante para a opção de formação em língua inglesa. Sendo assim, a direção é de fora para dentro. A motivação é construída nas pessoas pelo contexto micro ou macro em que estão e, geralmente, envolve a questão financeira/econômica ou, mais especificamente, pelo mercado de trabalho. As pessoas pensam no emprego que já tem e observam que poderiam subir de posição se dominassem a língua, reconhecem no contexto de trabalho possibilidades de emprego que têm atividades que lidam com a língua inglesa. Entendem que aqueles que sabem o idioma têm funções com melhores salários.
	Exemplos: 2006107 – "Já que a necessidade do inglês é cada dia mais importante no mercado"; 2006122 – "Porque é a língua mundial"; 2006113 – "e por questões financeiras" (no sentido de dizer que Letras é o curso que ele pode pagar); 2006128 – "o inglês foi opção por mercado de trabalho"; 2006130 –"o mercado de trabalho está pedindo uma outra língua".
Sequência/Projeção profissional na área do ensino (púrpura)	Interesse em se manter no mesmo campo de atuação profissional, ou seja, na área do ensino, e busca ou trabalhar em níveis maiores de conhecimento da língua ou se especializar nessa área de conhecimento. A motivação se constrói no indivíduo ou porque já é professor de inglês e quer dar aula para os níveis mais avançados ou porque trabalha no ensino fundamental e quer ser professor de inglês, compreendendo que atuar através de um conhecimento específico, como a língua inglesa, é um desdobramento e avanço na área de ensino.
	Exemplos: 2006123 – "Já trabalho em cursos de inglês há mais de 10 anos... e quero ter um nível superior"; 2006129 – Com objetivo em crescer cada vez mais na área que atuo atualmente"; 2012201 – "eu comecei a dar aulas em cursos de inglês e queria ter licenciatura na área"; 2012215 – "Porque já dou aulas de inglês e (...)"; "devido a um novo plano de carreira p/ os professores da instituição de ensino em que trabalho, preferi cursar Inglês"; 2011101 – " Porque já leciono para crianças e decidi optar em me especificar a nível superior"; 2011107 – "[prestar concurso] principalmente para a área do magistério".
Opção possível de formação (verde claro)	Escolha do sujeito por entender que Letras – Inglês é um curso plausível para sua formação. A motivação é referente a quem entende que o curso de Letras pode ser uma possibilidade de estudo neste momento, tendo a ver, de certa forma, com o que a pessoa vivencia hoje.
	Exemplos: 2004124 – "resolvi optar por este curso, já que não tinha ideia do que seguir ao terminar o ensino médio."; "e eu sempre achei o inglês interessante"; 2006109 – "Porque eu acho que pode ser bom"; 2012206 – "Porque não tinha outras opções de curso que eu gostava e a que eu identifiquei melhor foi o curso de Letras e"

Desafio (preto)	Expressão pelo sentimento de conquista. Pode-se considerar aqui o ensejo de quem busca a superação diante de limitações. A motivação vem pelo desafio de aprender uma língua estrangeira e o pensamento em dominá-la é atraente por instigar a aprendizagem que se pensa ser difícil.
	Exemplos: 2009205 – "para provar a mim mesma que consigo tudo que mais quero."; 2006131 – "Porque é um desafio pra mim. Até mesmo aprender uma língua difícil, como o inglês. E eu adoro desafios."; 2005210 – "pelo desafio de aprender um novo idioma"; 2004115 – " E algo que eu gosto é de enfrentar desafios, pois estudar qualquer língua é um desafio".
Estabilidade profissional (vermelho escuro)	Busca por estabilidade no trabalho. A motivação se traduz pela busca de garantias no trabalho, principalmente, por se querer uma ocupação em cargo público conseguida por concurso.
	Exemplos: 2006119 – "Por querer uma estabilidade profissional"; 2006122 –"vai garantir meu futuro"; 2006116 – fazer concurso público; 2011107 – "Porque quero prestar concurso"; 2012201 – "Além da possibilidade de prestar concursos".
Admiração por quem fala inglês (rosa)	Reconhecimento/encantamento pelo *status* de usuário do inglês. A motivação é por ter admiração por pessoas que sabem a língua, a opção é por projetar para si o que admira de alguém que tem a capacidade de usar o inglês para realizar ações como ler, conversar, atuar, cantar etc.
	Exemplos: 2004128 – "porque admiro muito quem domina a língua inglesa"; 2004102 – "Porque sempre admirei pessoas que falam e entendem a língua inglesa"; 2004106 – "Mas o inglês gosto e admiro muito quem sabe falar bem, por isso fiz a opção de escolher o inglês".

As respostas foram digitadas no formato de listas, tendo como entrada um código de identificação do respondente. Estabeleci o seguinte critério de reconhecimento de sentido e respectiva categoria: à medida que as respostas eram lidas, os sentidos dentro delas recebiam uma determinada cor para cada tipo de motivação reconhecida por mim[9]. Dessa maneira, foi possível ter maior visão de quem ofereceu uma única motivação de sua escolha pelo curso ou várias. Portanto, um respondente poderia ser contado mais de uma vez em função do número de motivações que apresentou. Assim, no total de 200 respondentes, identifiquei o percentual (considerando os devidos arredondamentos para apresentação de números inteiros) de cada categoria. Apresento a seguir um exemplo para demonstrar a visão que obtive marcando os sentidos por cores segundo as categorias identificadas.

LISTA DE ALGUMAS RESPOSTAS À QUESTÃO 1
2004113 – Porque é um sonho meu desde pequena de saber mais sobre a língua.
2004118 – Decidi fazer o curso por estar no último ano em um curso de inglês, me identificar com a matéria e principalmente por gostar do idioma e passar para outras pessoas, já que leciono em uma escola dando aula de inglês para o ens. fundamental.
2004120 – Porque percebo a identificação com o meu caráter. E também gosto da parte linguística do português e do inglês.

9. A escolha das cores foi referente às relações que na hora da análise o pesquisador fez, sem significação aprofundada para os sentidos que elas foram atribuídas. Assim, as cores foram uma estratégia de visualização de categorias ocorridas na resposta analisada.

2004131 – Esta é a minha vida, adoro o inglês e pretendo ir para o exterior fazer música. Além disso, tenho muita vontade de dar aula de inglês.
2005110 – Decidi este curso pois gosto do inglês, pretendo lecionar inglês, é um grande desafio p/ mim e eu adoro desafios e com certeza será uma satisfação pessoal e uma grande vitória aprender e me formar nesta habilitação.
2005129 – Sou professora. Quero lecionar inglês, gosto da língua, ou melhor, sou apaixonada pela língua e quero que isso cresça.
2006102 – Porque o meu sonho é poder estar sempre dentro de uma sala de aula. Sou professora e para mim é um orgulho, um prazer ensinar , para mim é uma troca. A gente ensina e aprende também. É o que eu imagino estar fazendo mesmo sendo velhinha.
2006110 – Porque é o que eu gosto de fazer, é o que me dá prazer
2006127 – Porque eu me apaixonei pela língua inglesa desde a primeira aula no colégio. Eu me interesso por qualquer coisa relacionada a esse idioma.
2006131 – Porque é um desafio pra mim. Até mesmo aprender uma língua difícil, como o inglês. E eu adoro desafios.
2009202 – Porque me identifico com a língua inglesa, além de trabalhar na área.
2009206 – Porque gosto da língua inglesa e me identifico com o curso.
2011112 – Eu sempre quis ser professora e após o término do meu curso de inglês tive certeza que queria ser professora de língua estrangeira
2011205 – Por me identificar com a língua inglesa.
2011208 – Porque desde criança eu aprendi a amar o inglês, a partir do momento em que impedi meu pai de jogar três livros de inglês no lixo. Livros que até hoje me ajudam.
2011209 – Porque sempre gostei de inglês, me formei no curso e atualmente estou dando aulas. Adoro ser professora e quero buscar mais conhecimento em inglês, quero crescer cada vez mais.
2014110 – Porque sempre estudei inglês, acho lindo! Meu sonho é falar fluentemente. E ser professora está no sangue, me identifico bastante.

Esse procedimento levou minimamente a quatro repetições de leitura da lista de respostas em momentos diferentes para verificação de ajustes, conforme os sentidos categorizados. Nesse caso, uma resposta podia conter mais de uma motivação. Esta foi uma estratégia que usei para visualizar os diferentes tipos de motivação na resposta de um único participante, ao invés de estabelecer uma motivação dominante em toda resposta dada à questão.

Depois de as respostas serem marcadas por cores, conforme as categorias identificadas, foram aferidas as incidências delas, resultando nos valores demonstrados no gráfico a seguir.

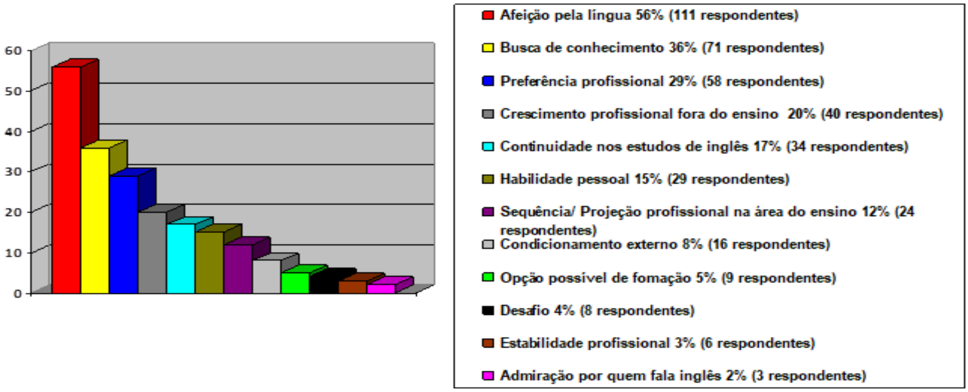


Gráfico 1 - Motivações dos iniciantes de Letras Português-Inglês de 2004 a 2014.

Entendendo que esse momento de observação das respostas do questionário é uma etapa de reflexão sobre possibilidades de abordagem com os participantes e de compreensão geral sobre a motivação de ingressantes no curso de Letras Português-Inglês, e não propriamente uma análise de dados, exponho-a aqui como um procedimento de fundamentação metodológica que possibilitou uma experiência reflexiva sobre o que considerar nas questões da primeira entrevista, principalmente com o projeto piloto.

A primeira compreensão que foi alcançada da visualização das categorias em cores é que existe uma multiplicidade de motivações que, geralmente, encadeiam-se nas respostas. A impressão que tive é que, com isso, os sujeitos buscam, ao decidirem pelo curso em habilitação em língua inglesa, fortalecimento de seus motivos, desdobrando-os em diversos sentidos, criando para si reforço de sua opção e entrelaçando os fios de suas motivações.

Além de construir diferentes formas de olhar os dados, por exemplo, considerando as categorias mais dominantes e aquelas outras que se agregam a elas (a 'afeição pela língua', por exemplo, consegue se relacionar com todas as demais motivações encontradas) ou considerando variações das incidências dessas categorias de semestre para semestre, percebi que as motivações das respostas contam histórias que apontam de alguma forma para uma identidade. Assim, as identidades são marcas também impressas em muitas respostas que apresentam explicitamente histórias e experiências como a da respondente 2011208 (cf. na lista de exemplos acima das respostas dadas à questão 1), quando ela se refere ao seu posicionamento em defesa dos livros de inglês que o pai iria jogar fora. Por isso, pergunto: Por que ela defenderia os livros de inglês? Não há como negar que tem a ver com uma identificação com aqueles livros, a tal ponto que faz parte de sua vida ainda, servindo-a até o momento em que responde ao questionário, assim ela diz. Ou seja, ao refletir a respeito das respostas sobre as motivações desses alunos, sentidos identitários

se mostraram através delas com constância e muitas em consonância com o contexto sociocultural que interagiam. Poucas respostas foram como a do respondente 2012212 ao dizer tão somente "A minha profissão exige". A brevidade da resposta demonstra possivelmente pouco sobre sua motivação em conexão com uma identidade em relação a sua escolha pelo curso de Letras Português-Inglês, tão somente indica um condicionamento externo (por isso marcado de cinza claro, conforme a cor da categoria), aparentemente, pautado em uma motivação que lhe parece ser quase uma imposição do contexto. Contudo, ainda resta a dúvida de que pode ser possível que sua identidade com sua profissão lhe cause a ação de fazer o curso. Porém, valendo-me do que está dito na resposta, o máximo que posso apontar é o vínculo de uma motivação a um condicionamento externo, opaco em relação a uma identidade que se faz percebida na maioria das respostas encontradas, mostrando assim, nesse exemplo, uma possibilidade de esvaziamento identitário ao expor o motivo de sua escolha pelo curso.

As respostas da questão 1 dessa maneira me fizeram compreender que a motivação e a identidade se misturam nas exposições escritas desses iniciantes na faculdade ao falar do porquê estarem fazendo um curso de licenciatura em Letras Português-Inglês. A visão que obtenho é de que separá-las não é possível, isto é, as identidades se ligam profundamente com as motivações, ambas se constroem na vivência, na prática das pessoas, na relação sociocultural e marcam suas histórias. Assim, tendo como base as respostas da questão 1 do questionário, o que consigo perceber é que as motivações se conectam de alguma forma às identidades ou as refletem, como no exemplo da manutenção dos livros de inglês da respondente 2011208 apresentado acima. Contudo, seria importante para esta investigação compreender como esses elementos se relacionam entre si no aprendiz para que ele se conduza até a realização de seus propósitos, o que será observado nas entrevistas com os participantes selecionados. Outra percepção com base nas respostas da questão 1 diz respeito à diversidade de motivações oferecida por um único respondente, o que mostra uma evidência de complexidades no estudo, porque as razões pelas quais as motivações se juntam para cada um podem ter uma infinidade de possibilidades. Também ficou notório a visão de relações socioculturais nas respostas, porque as motivações apresentadas descrevem correspondências com o contexto social como mostra o respondente 2014110 ao responder: "Porque sempre estudei inglês, acho lindo! Meu sonho é falar fluentemente. E ser professora está no sangue, me identifico bastante". Dessa maneira, reflito o quanto todas essas relações poderiam ser relevantes na manutenção de propósitos dos participantes investigados nesta pesquisa que precisavam ser observadas.

Com a questão 2 do questionário, busco observar a autoavaliação do respondente ao considerar seu letramento em inglês (TILIO, 2015) (leitura, escrita, fala, e compreensão por ouvir) conforme as opções "nenhuma", "pouca", "razoável", "boa". Esse momento

possibilitou escolher preliminarmente quem se via com pouco domínio do inglês e, por isso, entraria na relação de sujeitos que atenderiam ao primeiro item do perfil que interessa a esta pesquisa: graduandos que tivessem dificuldades com a língua desde o início do curso para, mais tarde, serem selecionados aqueles que demonstraram se superar, conseguindo chegar mais da metade do curso sem reprovações. Por isso, precisava compreender qual era o nível considerado insuficiente *a priori* para se manterem nos estudos de inglês do curso de Letras Português-Inglês da instituição investigada. Esse levantamento com os 200 respondentes resultou no gráfico abaixo.

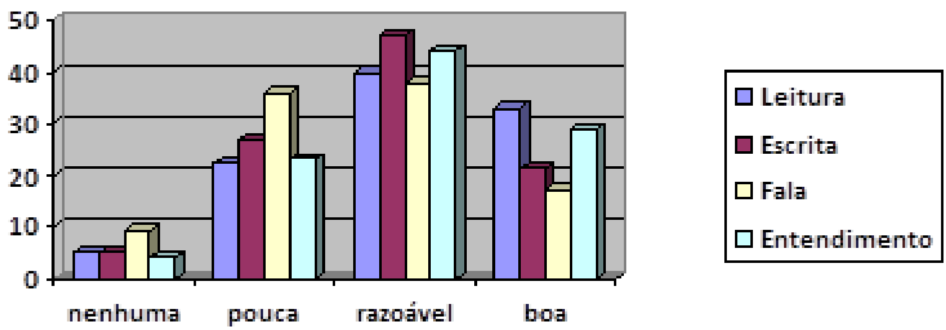


Gráfico 2 – Habilidades em língua inglesa – dados gerais, com base nas 11 turmas.

Fonte: Respostas ao questionário usado na pesquisa – questão 2.

O passo seguinte foi olhar as fichas e levantar os sujeitos que tinham desistido do curso ou tinham reprovações em disciplinas de língua inglesa. Constatei que eles se avaliavam a respeito de seu letramento na língua inglesa em média entre ‘razoável’ a ‘nenhum’. Assim, exclui todas as fichas que tinham marcações entre razoável e boa no questionário com respeito à questão 2. Permaneci com aquelas cujos respondentes se autoavaliavam de razoável para baixo. Precisava, contudo, outro critério para reconhecer aqueles que estivessem em maior conformidade com os propósitos da pesquisa. Foi quando considerei avaliar o tempo de experiência deles com o inglês na questão 3 do questionário.

Através da questão 3, foi obtido um levantamento de quantos anos de inglês alunos iniciantes de Letras Português-Inglês da instituição investigada trazem ao entrar na faculdade.

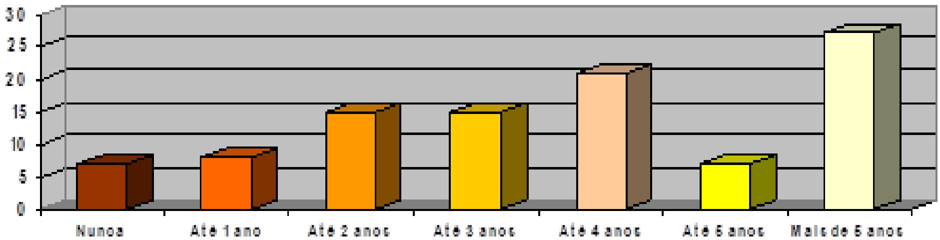


Gráfico 3 – Experiência em língua inglesa de ingressantes nos semestres 2009.2, 2011.1, 2011.2, 2012.2, 2013.1, 2013.2, 2014.1.

Fonte: Respostas ao questionário da pesquisa – questão 3.

Para encontrar o tempo de experiência com o inglês que poderia ser entendido como ainda insuficiente para lidar com o ensino e a aprendizagem no curso, considerei dois aspectos para apuração da seleção. O primeiro foi permanecer com as fichas daqueles que estivessem na realidade da grade vigente, quando os graduandos iniciavam os estudos da habilitação específica no segundo período da faculdade e que tivessem vínculos com a instituição até aquele momento (nesse caso, as turmas a partir do segundo semestre de 2009).

Mais uma vez, comparando com as informações de tempo de estudo daqueles que desistiam da habilitação em língua inglesa ou apresentava reprovações em disciplinas específicas da habilitação no início do curso, reconheci que eles tinham abaixo de três anos de experiência. Entendi com isso que, para estar dentro do propósito da investigação, os sujeitos deveriam ter até dois anos de experiência com a língua inglesa por meio de um curso de inglês regular.

Dessa forma, tendo chegado à média de tempo daqueles que tinham pouca experiência com o inglês, a seleção das fichas dos sujeitos até então teria passado pela segunda fase. Porém, ainda restava a terceira fase na seleção dos participantes: identificar quem estava na relação e se manteve avançando até a metade do curso sem reprovações. Este procedimento é explicado na subseção a seguir, através do Histórico Acadêmico, o último instrumento usado nessa seleção de participantes da pesquisa.

4.2 Histórico Acadêmico

O Histórico Acadêmico é um documento institucional usado neste trabalho para avaliar o percurso do aluno quanto a reprovações nas disciplinas de língua inglesa, a mudanças de habilitação (desistências) e a chegada ao fim do curso (no caso dos alunos que se formaram). Representa, portanto, um documento que consta exclusivamente do ambiente eletrônico da instituição e que foi concedido para levantamentos gerais de dados observados em tela ou impressos sobre idade, sexo, onde estudou, onde mora e dados quantitativos que configuravam o progresso do estudante ao longo do curso e para a

identificação/seleção dos sujeitos, conforme o interesse desta pesquisa.

O critério estabelecido nesta nova etapa foi o do cruzamento dos dados do questionário resultantes das questões 2 e 3 com a análise do Histórico Acadêmico dos possíveis participantes para esta investigação. Assim, o Histórico Acadêmico constituiu o terceiro momento de seleção, pois também interessava reconhecer quem desses que surgiram dos resultados das questões 2 e 3 conseguiu prosseguir até mais da metade do curso com sucesso, ou seja, ingressar na disciplina Língua Inglesa IV sem reprovação nas disciplinas anteriores. Era, portanto, relevante identificar quem venceu suas dificuldades iniciais na língua de estudo, pois afinal o objetivo era selecionar participantes que mostravam um perfil genuinamente autônomo como aprendizes de língua inglesa e pudessem participar desta investigação contando suas histórias de superação.

Foi assim que o primeiro participante foi reconhecido pelos procedimentos que expliquei aqui, o qual foi convidado para conversar e ratificar se os critérios de seleção receberiam validade (este primeiro momento da pesquisa é explicado na subseção a seguir denominada Entrevista I e especialmente destacado como *projeto piloto*).

4.3 Entrevista I

Após a identificação dos sujeitos, foi feita a primeira entrevista com eles para geração de dados através de questões semiestruturadas. Como foi explicado, a primeira experiência de entrevista com o primeiro participante teve necessidades especiais e fundamentais para a pesquisa e para as demais entrevistas. Contudo, ela seguiu a previsão que foi feita para acontecer com os demais participantes. Assim, as entrevistas foram realizadas uma em cada semestre, sendo as individuais chamadas de Entrevista I e Entrevista II e a última, em grupo, Entrevista III. Para melhor detalhamento, apresento os procedimentos com o projeto piloto e a Entrevista I.

4.3.1 Procedimentos e observações a partir do projeto piloto

Resultante dos procedimentos apresentados nas subseções anteriores, consegui o apontamento de um possível participante para comprovação dos critérios estabelecidos na investigação e para norteamento de futuras etapas. Assim, a primeira entrevista foi marcada com RENATO. Ele, por seu perfil, tornou-se conhecido pelos professores de inglês do curso de Letras, pois RENATO o iniciou, como ele diz, “sem saber nem mesmo o verbo *to be*”. Sua persistência e dedicação intrigavam cada professor com o qual ele estudou, pois, nas disciplinas de língua inglesa, ele só foi reprovado nas disciplinas finais, Literatura Inglesa, Língua Inglesa VI e de Prática Docente de Inglês, disciplinas que exigem muita produção escrita e apresentações orais em inglês, respectivamente, no final do curso. Isto significava também que ele percorreu momentos de superação até o fim da graduação. Sendo assim, precisei iniciar com mais urgência o encontro com ele para entrevistá-lo e

obter dele informações-chave para os propósitos da investigação. Todos os procedimentos realizados para escolhê-lo confirmavam que, com ele, a experiência seria importante e ofereceria compreensões fundamentais para o trabalho e direcionamentos para as demais experiências de entrevistas. Dessa forma, os momentos de entrevista com RENATO cumpriram ser, nesta investigação, um projeto piloto.

Foi com RENATO que reconheci o quanto os dados eram vinculados com as histórias do participante dentro e fora do contexto acadêmico. A experiência com ele levou a investigação considerar as informações oriundas das pesquisas narrativas e da Teoria da Complexidade/Caos. Ela também mostrou que a percepção social que fazia parte de seu engajamento autônomo não era o que eu esperava de forma direta com as interações em aula, mas era as que se cumpriam, mais significativamente, fora de sala e dentro de si.

4.3.2 Observações a partir dos demais participantes – ouvindo as primeiras histórias

Com o propósito de realizar a Entrevista I com os outros graduandos selecionados (LEANDRO, DANIEL e PERLA), foi fundamental reconhecê-los sobre o que informaram no questionário quando fizeram as disciplinas iniciais da habilitação de língua inglesa. Para serem selecionados, como já disse, eles deveriam tanto ter informado no questionário pouca prática de letramento na língua de estudo e pouco tempo de experiência com o inglês no início do curso, quanto ter conseguido avançar nas disciplinas de língua inglesa através da confirmação de seus históricos acadêmicos. Além disso, esses graduandos de Letras também foram submetidos ao aval de docentes que reconheceram o perfil deles como sujeitos responsáveis e esforçados em obter resultados suficientes para conseguir aprovação nas disciplinas de língua inglesa, mesmo diante das dificuldades com o domínio prático da língua. Assim, a Entrevista I tinha como base as informações levantadas na análise do questionário e foi realizada individualmente, de maneira semiestruturada, ocorrendo por média de uma hora, à noite, em uma sala previamente agendada na instituição investigada, em horário antes de as aulas regulares começarem no curso. Cada encontro da Entrevista I foi gravado em áudio e transcrito. As transcrições desse primeiro encontro foram entregues respectivamente a cada um dos participantes para produzir reflexões para o segundo encontro, no semestre seguinte.

4.4 Entrevista II

A Entrevista II foi um segundo momento para reconhecer percepções provocadas pela primeira entrevista com os estudantes ainda vinculados ao curso. Nesse momento, RENATO, já não mais fazia disciplinas presenciais, só lhe restavam terminar as horas de estágio supervisionado. O objetivo foi construir alinhamentos de percepções dos participantes sobre suas histórias. Busquei então nesse momento rever pontos das

narrativas apresentadas anteriormente e levantar experiências de sucesso que tiveram com o estudo da língua adicional no curso de Letras da instituição investigada. Este foi o momento para levantar se houve alguma percepção ou descoberta sobre si com base no primeiro encontro, se conseguiram de alguma forma chegar a alguma consciência dos processos a que foram submetidos no curso e quais perspectivas construíram a respeito de seu desenvolvimento.

A Entrevista II aconteceu em 2014.2, individualmente, com os quatro sujeitos selecionados, RENATO, LEANDRO, DANIEL E PERLA. A propósito, quero também ressaltar que o momento da segunda entrevista era o segundo semestre em que não abriram novas turmas em Letras na instituição investigada, o que se repetiu nos semestres subsequentes, confirmando a descontinuidade do curso por falta de procura e matrículas efetivas. Esse fato também traz consequência a esta investigação no que diz respeito a possibilidade de manter a busca por outros participantes que estivessem dentro do perfil procurado por esta pesquisa. A Entrevista II representou assim, para este trabalho, um momento em que o participante pudesse relembrar pontos da primeira entrevista e que oferecesse oportunidade para novas histórias que respaldassem as questões desta pesquisa.

A Entrevista II foi gravada tanto em áudio quanto em vídeo, o que a distingue da Entrevista I que só se realizou por gravação em áudio, porque naquele primeiro momento, o objetivo foi de criar um ambiente que não lhes causasse maiores constrangimentos, pois, por conhecê-los também na relação aluno-professor, temia promover algum travamento em função da câmera filmadora. Dos quatro, nesse segundo encontro, apenas RENATO recebeu a entrevista por áudio (devido a necessidade de agilizar os procedimentos com ele, pois já estava prestes a finalizar as horas finais do curso), os demais, por escrito. A entrevista foi semiestruturada e buscou ser mais definidamente um ambiente de troca, em um contexto aberto a expressões espontâneas, que demonstrassem mais abertura de participação tanto da parte do participante entrevistado quanto de quem estava responsável por conduzir a entrevista (BASTOS; SANTOS, 2013).

Transcorreu após esse momento o período de transcrição da Entrevista II, seguindo assim os estudos sobre as questões que pudessem contribuir para a organização do próximo encontro. Foi então, no momento da análise da segunda entrevista, que observei que as histórias dos quatro participantes realmente evidenciavam um perfil comum entre eles no que se refere ao aspecto da autonomia, contudo, apenas as histórias de RENATO e de LEANDRO apontavam com maior nitidez a possibilidade de avaliar questões que levanto neste trabalho. Cheguei a um momento crítico em decidir a respeito da participação de DANIEL e PERLA e se seguiria com eles juntamente com a análise de dados dos demais. A decisão de escolha dos participantes assim foi fundada em duas considerações. A primeira estava pautada na realidade de não conseguir obter outros participantes, pois previa o fechamento do curso de Letras na instituição investigada por não haver mais ingressantes

no curso desde o primeiro semestre de 2014, o que consequentemente me impossibilitaria reconhecer outros sujeitos para acompanhar e levar à Entrevista III. A segunda consideração tinha a ver com a busca de nitidez e coerência sobre o aspecto da autonomia como elemento de um sistema de sustentação em situação de superação que, se fosse exemplificado sem um critério mais evidente sobre o perfil a que esta pesquisa se atém, poderia incorrer em falta de clareza nos objetivos do trabalho. Por isso, esta pesquisa concentrou-se nas histórias de RENATO e LEANDRO, cujas narrativas dão maiores subsídios aos objetivos da pesquisa. Contudo, ainda assim, DANIEL e PERLA foram chamados para participar da Entrevista III, quando a intenção era reunir todos os participantes discentes desta pesquisa para a composição de um grupo focal, por entender que todos poderiam alinhar visões segundo o perfil que tinham e ajudar a expor compreensões sobre os assuntos desta investigação.

4.5 Entrevista III (grupo focal)

A entrevista III foi uma atividade em grupo que serviu para o registro de percepções que pudessem ser construídas coletivamente a respeito das histórias que eles compartilharam comigo individualmente nas duas entrevistas anteriores. O momento foi reservado para obter compreensões que poderiam suscitar na interação, na troca de experiências, nas observações de perspectivas em comum, uma visão sobre os perfis entre os participantes.

O último momento com os participantes graduandos da pesquisa foi então o grupo focal, a Entrevista III, quando decidi reunir todos para se conhecerem e compartilharem um pouco de suas histórias e construírem em grupo uma visão de um perfil em comum e pudessem assim responder às perguntas que lhes fossem feitas. Compareceram ao encontro LEANDRO, DANIEL e PERLA. Como previa, não consegui fazer contato com RENATO, pois ele já havia concluído o curso e, por algum motivo, ele não respondeu ao convite para a terceira participação. A entrevista também foi realizada com perguntas semiestruturadas e foi gravada em áudio e vídeo como é recomendado em pesquisas narrativas (BASTOS; SANTOS, 2013). Importante dizer que para esse terceiro momento foi solicitada a aceitação da proposta de um grupo focal, pois até então, eles não sabiam um do outro como participantes da pesquisa, exceto DANIEL e PERLA, que por serem da mesma turma compartilharam que estavam colaborando com este trabalho. Assim, solicitei se aceitariam expor nesse terceiro encontro o que quisessem do que já me disseram nos momentos anteriores. E para tal, não houve objeção de nenhum deles de serem identificados entre o grupo. Apenas RENATO mantém o anonimato entre os participantes por não ter estado entre nós nesse último momento.

Fecho aqui as informações sobre os procedimentos de análise desta investigação e trago, inicialmente, no próximo capítulo, uma análise em destaque do projeto piloto com RENATO. Na sequência, seguem os resultados gerados principalmente com as histórias

de LEANDRO (conforme motivos explicitados anteriormente), tomando a participação de DANIEL e PERLA apenas no encontro coletivo para propiciar possibilidades maiores de interação e troca para o que esta investigação se propõe.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dedico este capítulo para a exposição dos dados em que proponho análise e discussão de como é possível entender a autonomia no contexto investigado, tendo como norteador a vertente sociocultural. A visão que me aproprio neste trabalho é, portanto, compreendida sob uma perspectiva de (re)construções histórico-socioculturais internalizadas no sujeito pautadas em Vygotsky (1978 [1991]) e como inerentes ao dialogismo das vozes sociais (do discurso e das pessoas da interação) com base em Bakhtin (1929 [2006], 1979 [1997]). Por isso, remeto a uma dimensão mais ampla e integrada das internalizações socioculturais que agem de maneira interacional nos indivíduos em um plano psicossociocultural. A proposta de análise assume compreensões advindas das pesquisas narrativas e da Teoria da Complexidade/Caos ao considerar a autonomia e suas interfaces nos processos de sujeitos em superação de suas limitações com a língua de estudo no contexto de um curso de licenciatura em Letras Português-Inglês de uma instituição de ensino superior da rede privada na Baixada Fluminense.

Para apresentação dos resultados, exponho novamente as perguntas da pesquisa (a principal e as adjacentes), o seu objetivo e as expectativas que justificam o propósito desta investigação.

Pergunta principal da pesquisa	Como emerge o sentido de autonomia das histórias que narram a trajetória de superação de graduandos em Letras Português-Inglês de uma instituição privada na Baixada Fluminense, que se qualificavam inicialmente na língua de estudo aquém do letramento esperado deles no curso pelos professores, pela coordenação acadêmica e por eles mesmos?
Perguntas adjacentes da pesquisa	Quais são os outros elementos que alicerçam estudantes de Letras Português-Inglês com pouca prática de letramento em língua inglesa ao construírem sua formação profissional mesmo diante de situação inicialmente adversa por não conseguirem estar nas condições de uso da língua-alvo requeridas deles na graduação? De que maneira esses elementos que alicerçam os estudantes observados na pesquisa se associam?
Objetivo	Reconhecer qual o sentido de autonomia é elucidado nas histórias de sujeitos que superaram seu letramento inicial em inglês em prol de sua formação acadêmica no curso de Letras Português-Inglês.

Esta pesquisa se propõe observar o que fundamenta o percurso de estudantes para alcançar o letramento em língua inglesa durante o curso de Letras Português-Inglês. O objetivo central da investigação é representar em que sentido a autonomia participa do processo de superação de alguns desses graduandos que se submetem a um trajeto de construção de aprendizagem de uma língua adicional, porém apoiados naquilo que eles mesmos têm como característica, serem autônomos. Ser autônomo, nesse sentido, descreve o sujeito em ação pela sua “sobrevivência” nos contextos em que se insere a partir de constituintes já inscritos em si (cf. DECI; RYAN, 1985) que o sustentam como instrumentos de apoio, constituindo-o cada vez mais autônomo e mais capaz de assumir

suas motivações e identidades afins.

O capítulo vigente é organizado expondo, na seção 1, o projeto piloto com RENATO, que resultou no levantamento de categorias de análise, nas reflexões sobre as questões que foram observadas na prática e que constituíram sugestão teórica e metodológica para a investigação. Após a exposição dessa primeira parte, apresento, na seção 2, as histórias de LEANDRO a partir das categorias levantadas no projeto piloto.

1 I O PROJETO PILOTO

Nesta seção, exponho os resultados e análises alcançados a partir da participação de RENATO nesta pesquisa. Subdivido-a nas seguintes subseções: 1.1. O reconhecimento do participante segundo o propósito da pesquisa; 1.2. Análise dos dados pela participação de Renato e 1.3. Compreensões iniciais.

1.1 O reconhecimento do participante segundo o propósito da pesquisa

RENATO foi selecionado para esta pesquisa por representar o perfil de estudante que, por superação, conseguiu alcançar o último período na faculdade, servindo de experiência reflexiva sobre a investigação.

Sua trajetória na graduação foi observada também por professores que reconheciam as limitações de RENATO na língua de estudo e o seu posicionamento de superá-las. Nas conversas informais com tais professores, as falas eram de reconhecimento do esforço que RENATO fazia, das estratégias que usava em sala para conseguir acompanhar a aula, o quanto se importava com toda orientação para melhorar suas habilidades em inglês e o envolvimento por parte dele para cumprir todas as tarefas de estudo e avaliações. Porém, de alguns, escapava a expressão “Como ele conseguiu chegar até aqui?”, como quem não compreendia as conquistas de RENATO diante de suas dificuldades. Isso me levou a avaliar o quanto RENATO, na visão de Holec (1979 [1981]), assumia sua responsabilidade de aprender e, por isso, de ir além.

O reconhecimento do fato de que RENATO conseguia, com muito trabalho, manter-se em seus propósitos de formação acadêmica era notório, mas a explicação sobre quais as bases que alicerçavam sujeitos como ele, não. Tamanha era a falta de entendimento de professores dessa força de superação que em conversa com uma docente que havia reprovado RENATO em uma disciplina de língua inglesa, ao final do curso, essa mostrou-se incomodada com a colocação que ele fez sobre si de sempre conseguir se superar. Soou para ela com um tom de autoconfiança em demasia ou arrogância, explicava. RENATO ao saber que foi reprovado na disciplina argumentou com a docente de que no semestre anterior havia conseguido passar em outra disciplina ministrada por ela que também envolvia o ensino de língua inglesa e de que, não obstante as dificuldades que ela apontava, seria

capaz de superá-las novamente. Ele remete a essa situação, mas focando no sucesso conseguido quando fez a disciplina pela segunda vez (veja excerto 9).

Pude refletir desse relato sobre a construção identitária e o posicionamento autônomo de RENATO. Ele é percebido se afirmando através da experiência de aprendizagem, quando se pauta na aprovação em disciplina anterior de língua inglesa com a mesma docente. Ao observar o posicionamento de RENATO no relato da conversa com a professora em que ela expõe os motivos de sua reprovação, ele toma para si não as limitações ainda existentes na sua formação, mas o que já conquistou como aprendizado. Ele olha para trás identificando que já foi capaz de superar alguns estágios de seu processo e reconhece que ainda pode continuar (FALOUT, 2016). Kramsch (2000 [2002]) pontua que o processo de aprendizagem de uma língua não se restringe ao que é linguístico, mas relaciona resultados que promovem novas perspectivas de significados que trazem repercussão na formação da identidade do indivíduo. A experiência de êxito, no caso de RENATO, de superação e de aprendizagem em uma disciplina anterior, possibilita que tenha um olhar mais crítico e capaz de exercer controle sobre o contexto de sua aprendizagem, conforme expõe Benson (1997). Nessa situação, é possível até dizer que ele teve controle maior de si e pode se amparar em elementos já internalizados para contornar as situações adversas em que não só a aprendizagem de uma língua é reconhecida, mas também os processos que se solidificam pelas experiências anteriores e que repercutem na formação de um sujeito cada vez mais autônomo.

É compreendido então que os dois pontos levantados se relacionam e se apoiam. Tanto foi importante adquirir o conhecimento da disciplina que trouxe para RENATO uma consolidação maior de sua trajetória de formação, relacionada ao fortalecimento de uma autoconfiança mais notória, tendo isso um reflexo na sua identidade, quanto também, por essa percepção mais confiante de si, com base em suas experiências bem-sucedidas, apontar o fortalecimento dele como um sujeito mais avaliador do contexto em que se insere. Neste ponto de sua autonomia, pelo que Oxford (2003) qualifica lidar com questões de poder (autonomia político-crítica), RENATO mostra-se mais capaz de se posicionar diante do sistema institucional de uma graduação em Letras Português-Inglês, que exige o sucesso de seus estudantes na apropriação da língua para o uso acadêmico. Isso demonstra que o perfil de superação e de se responsabilizar pela sua aprendizagem era o apoio que o participante tinha como alicerce de sua manutenção de propósito (e não de sua base linguística da língua de estudo apenas). Esse perfil é apontado aqui como um instrumento identitário de um sujeito autônomo em sustentação. Assim, sua participação foi fundamental para a pesquisa, o que justifica tê-lo convidado para ser entrevistado e oferecer detalhes de seu perfil e de suas histórias.

1.2 As histórias de Renato

Na busca por reconhecer os elementos que fundamentam a perspectiva de autonomia do contexto investigado, apresento os resultados da Entrevista I e Entrevista II com RENATO. Este momento serviu de experiência para reconhecer os rumos da investigação conduzida pela pergunta de pesquisa inicial deste trabalho, pelas expectativas que se manifestaram em observação do contexto analisado e pela necessidade de construir categorias de análise. Tais rumos, como serão vistos, foram apontados tanto no campo teórico (no que se refere aos conhecimentos voltados à Teoria da Complexidade) quanto no metodológico (no que se refere aos conhecimentos das pesquisas narrativas) para continuidade desta investigação.

RENATO, antes de iniciar propriamente a entrevista (Entrevista I), falava dele, de sua característica de procurar meios para estar "preparado" para as possibilidades futuras com sua formação acadêmica. Isso me chama atenção porque sequer lhe perguntei algo nesse sentido, mas ele estava espontaneamente falando de si, e com isso eu observava o que era marcante em seu perfil.

Excerto 1 (Entrevista I. realizada em 14/11/2013. Fala antes da primeira pergunta estruturada)

Renato: ((Renato começa falando de suas ações e interesses de estudo)) sujeito todo em português e inglês...
Edson: material pra quê?
Renato: de português e inglês
Edson: material pra quê?
Renato: material pra mim... falando de sujeito, orações, **já para me preparar**, **estar sempre estudando**[1]... porque a qualquer momento você pode ser chamado pra dar aula, pra fazer uma prova e **você deve estar preparado**
Edson: com certeza... poxa legal
Renato: **você deve estar preparado**... **eu comprei também alguns DVDs**
Edson: Renato, acredito muito em você... desde o primeiro momento que te... assim... que te vi... de que você falou... é... você se lembra de que **a gente fez uma avaliação inicial**... na sala de aula, né? que era uma avaliação em que cada um... dizia né qual era sua proficiência da língua... é aí... ah:: assim não só você mas... **o grupo**, muitos... né? **marcou... falava pouco, ouvia pouco, ou escrevia pouco**

Para ele, estar sempre estudando é se condicionar a um trabalho em que o próprio sujeito se coloca para fazer uso de competências e habilidades que lhe serão atestadas. O que vejo nesse momento é RENATO se apropriando de instrumentos e processos internos que o auxiliariam 'estar preparado' e, além disso, dentro de uma compreensão vygotskyana, fazendo uso de artefatos para esse fim, pois eles não estão restritos a instrumentos físicos,

1. Todas as partes em negrito dos excertos são grifos meus.

mas estão também na capacidade de agir dentro de uma lógica que atende sua "avaliação da efetividade desses processos"[2] (LANTOLF, 2000 [2002], p. 2). Dessa maneira, a postura autônoma faz parte dele, de quem se construiu e se propõe se construir ainda mais por meio de uma agência pautada nesse perfil autônomo. A compreensão dessa perspectiva se relaciona com o que Oxford (2003) compreende sobre as autorregulações que os sujeitos se propõem, direcionando-se por planejamento, ou seja, reposicionando seu comportamento por motivações que se construíram.

As limitações que RENATO tinha também eram assumidas por ele, por isso as reconhecia e trabalhava para superá-las. Ainda antes da primeira pergunta pensada para a entrevista, RENATO continuava falando, reconhecendo que seu letramento em inglês no início da faculdade era muito aquém do que era exigido no curso e lembrou como foi sua primeira prova oral na faculdade.

Excerto 2 (Entrevista I, realizada em 14/11/2013. Fala antes da primeira pergunta estruturada)

Renato: **eu lembro que na primeira aula**... prova oral, ah:: é:: *Do you like wine? Red or White*? e eu hh ***I don't know, I don't know****… very simple…* muito simples, **não sabia responder**, e **hoje eu consigo escrever um texto de literatura inglesa**... porque a prova da da de nossa doutora... é:: você tem que fazer uma produção ali, um poema... que você, quando quando eu olho **na última prova... é... inglês seis... eu fiz foi um parágrafo na prova, aquilo pra mim foi fantástico... eu não conseguia escrever nada**
Edson: é... é sobre suas **histórias mesmo**... sobre ah sobre as histórias... de sucesso... **porque vejo a sua história como uma história de sucesso**... eu acho que sua história não termina aqui... mas eu posso então começar ?
Renato: fica à vontade

RENATO, nesse momento, confirma que, para ele chegar aos períodos finais da licenciatura, foi através de diversas construções, aprendizados, internalizações que lhe fizeram um sujeito ainda mais autônomo ao longo de seu percurso não apenas como um aprendiz da língua inglesa, mas de um processo que o envolvia no reconhecimento do que ele era capaz de realizar em cada etapa. Assim, suas ações não se restringiam a momentos isolados de agência (BENSON, 2006b). Quando lhe foi perguntado sobre sua escolha pelo curso de Letras na habilitação em língua inglesa, ele pede licença para falar de sua infância e remeter a sua trajetória até fazer o curso superior.

2. "... evaluation of the effectiveness of these processes." (LANTOLF, 2000 [2002], p. 2).

Excerto 3 (Entrevista I, realizada em 14/11/2013. Pergunta estruturada)

Edson: (...) **por que você decidiu fazer um curso de Letras e por que na habilitação em língua estrangeira, no caso, língua inglesa?** Assim pensa nas razões da escolha
Renato: razões da escolha, **mas eu posso falar primeiro em relação à minha infância**?
Edson: pode, você-
Renato: é porque no meu caso... **meus pais tiveram pouco estudo**... e o meu primeiro objetivo, **eu sempre tive um sonho, é ser professor**... sempre tive um sonho de ser professor, mas pra ser professor tinha... não tinha **não tinha condições de pagar uma faculdade**, eu tinha que ir para uma faculdade pública, **mas como sustentar uma faculdade pública**? e **esse meu sonho de ser professor**, eu disse, eu preciso passar em um concurso público... eu comecei trabalhar de camelô, ajudando meus pais, primeiro meu pai não acreditava porque **eu com dezesseis anos eu não sabia nem ir para Nova Iguaçu**... direito aí **de repente eu comecei tomar uma atitude trabalhar de camelô mesmo**... **estudando, eu consegui um emprego no Detran**, trabalhei lá durante três anos, contrato... comecei fazer um preparatório... em noventa e nove eu passei em três concursos... prefeitura de Queimados... com a ajuda de Deus sempre... é... prefeitura de Belford Roxo e nos correios...
Edson: essas prefeituras... eram que funções?
Renato: é:: área administrativa em Queimados... guarda municipal em Belford Roxo... e para os Correios... carteiro dos Correios... por ser uma empresa federal... e vai fazer onze anos que estou nos correios... e entrei no propósito de fazer o seminário, terminei o seminário e voltar meus estudos, **aí eu falei é hora de realizar o meu sonho**... e **entrei na na faculdade porque eu sei que... a educação (.) é- a... ser professor**... eu sempre falo o seguinte... **eu vim eu vim nessa Terra por um propósito... desde criança... e professor tem o poder de mudar a vida das pessoas**... e e é aquilo que eu falei... porque aos trinta e dois anos... o meu sonho era ser professor de português porque na **minha família era aquela situação**... inglês não, **inglês não... você é patriota, você é brasileiro**, **pra quê? pra que serve o inglês?**... e quando eu vi que esse propósito de aprender o português, o amor pela leitura, apesar que minha família não tem costume, só lê jornal pra ver o esporte hh **mas você é apaixonado pela leitura, apaixonado em aprender, apaixonado por português**...

Na leitura dessa parte da entrevista, duas noções são reconhecidas que ajudam a entender o contexto de superação de RENATO. Uma diz respeito à compreensão das vozes dialogizadas na fala dele, que são elucidadas por Bakhtin (1929 [2006]), e a outra remete à perspectiva que Oxford (2003) expõe sobre o posicionamento autônomo em que o sujeito consegue ainda por mediação de instrumentos – no caso apresentado, eles são mais internalizados do que físicos – agir para se manter em aprendizagem. Pela compreensão obtida com base em Bakhtin (1929 [2006]), na fala de RENATO, é visto que ele não está sozinho, isolado em suas motivações e reconhecimento identitário, pois "a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais" (BAKHTIN (1929 [2006], p. 7). Na referência ao grau de instrução da família e ao sonho dele de ser professor, fica uma correlação das duas informações que remetem a um motivo para RENATO alcançar e ir além do nível escolar da família. Trata-se de uma correspondência com seu 'eu ideal'. Por isso, sua superação não só o representava, ou seja, não dizia respeito apenas a um sujeito isolado de suas relações socioculturais, ele se superaria também pelos seus familiares. E para isso, imaginava como alcançar seu objetivo, tendo de olhar para si e construir meios para transpassar os impedimentos, a fim de realizar as etapas para chegar ao ensino superior.

À luz de Bakhtin (1979 [1997]), é observado que o próprio se coloca a ouvir a si

mesmo em uma condição de ‘exotopia’, em que ele fala consigo como uma terceira voz, avaliando suas escolhas e as viabilidades ao se responsabilizar por elas. Vejo relações que RENATO faz para diminuir a discrepância entre seu ‘eu atual’ e seu ‘eu ideal’ (HIGGINS, 1987). O que entendo é que seu perfil autônomo lhe oferece possibilidades de ser crítico e responsável a respeito do que ele mesmo pode se causar a fim de conseguir dar conta de suas necessidades como sujeito. Nesse caso, tal perfil avaliativo influencia como ele lida com suas condições no mundo social. Seu primeiro passo foi começar a trabalhar e expôs isso como uma posição subjetiva, ou seja, que ele mesmo se colocava diante da limitação que tinha em relação a sua dependência financeira e até mesmo familiar. As negociações em que entrou com a família não foram explícitas pela colocação de suas necessidades e de seus posicionamentos, mas as negociações foram feitas dentro de si, com as vozes de seus familiares que representavam um espaço dentro do pensamento de RENATO para conduzir um meio de concluir seu projeto. Um exemplo disso é a figura do pai como alguém que não acreditava que ele superaria suas limitações, pois, afinal, sequer sabia andar dentro do próprio município em que morava. Nessa parte de sua fala, RENATO expressa que se posiciona diante de suas condições: “aí de repente eu comecei tomar uma atitude de trabalhar de camelô mesmo”. Segundo a perspectiva de observação de uma autonomia sociocultural, conforme Oxford (2003) coloca como Sociocultural I, ou seja, dos processos que se internalizam no sujeito diante de sua relação social, entendo que o “mesmo” da expressão “trabalhar de camelô mesmo” significa, no contexto exposto pelo participante investigado, que ele decidiu usar o que tinha à mão como meio de sair de casa, que era trabalhar com seus pais como camelô. Disse que estudava também e, por isso, conseguiu um emprego no Detran, parte do que planejou. Desde então, percebo que a busca por se constituir mais autônomo e de se articular para conseguir isso – estudar era um instrumento para alcance de seus projetos – o fez mais confiante em si, um sujeito que age no mundo e interfere na sua própria história.

Foi através de sua “atitude” de estudar, um posicionamento que o levou à conquista de suas metas. Ao se referir ao seu ingresso na faculdade, ele relata o fato como uma “realização de um sonho”. Assim, RENATO usa estratégias para ser mais autônomo e faz de seu potencial autônomo meio de realizações de projetos. Vejo então conjugados sistemas motivacionais e de construção identitária que não estão fundados em um isolamento social e que se sintonizam para as realizações de projetos e de aprendizagens futuras. Tais dados vão configurando nesta investigação a necessidade de compreender a autonomia como um sistema do qual não se dissocia da motivação, da construção de identidade e do sentido sociocultural do contexto com que o indivíduo interage. Isto não significa que não haja outras conjunções que operam nessa pesquisa, mas, para fins do foco estabelecido para ela, serão esses três sistemas que elucidarão a visão da autonomia como um potencial inerente do sujeito que se desenvolve socioculturalmente na perspectiva de sustentação

de indivíduos em contexto de superação.

Segundo RENATO, ser professor, faria cumprir seu "propósito na Terra" que sentia desde criança. Percepções idealizadas – ou pode-se até dizer de crenças – também aparecem nas narrativas, mas tenderei olhar para elas como visões de futuro (DÖRNEY, 2014). Conforme sua fala, a educação seria a área que lida com pessoas, e ele entendia que em sua vida o sentido dela era norteado por um propósito. RENATO sente a possibilidade de influenciar pessoas através do ensino, que identifica como sua paixão. Definiu assim, em um primeiro momento, que seria professor de Português. É percebido que as construções que se associam na mente de RENATO remontam a quando ainda era criança ao internalizar um sentido de agir no nível social para ajudar as pessoas, possivelmente, como os seus pais poderiam ser ajudados "por não terem estudo". RENATO mostra ter internalizado um sentido prático para sua vida "de ser professor". Pude perceber que esse sentido é trazido por um "outro" social, que é considerado no seu 'eu' interior (HIGGINS, 1987), não exatamente construído na figura de uma pessoa apenas, mas de uma prática social que tem como proposta a mudança, o crescimento, a aprendizagem, necessidades percebidas as quais toma para si para serem satisfeitas. Há aqui uma possível referência ao que Fairclough (2001) apresenta a respeito das respostas que as pessoas dão, relacionando-as como uma conjugação a textos anteriores e subsequentes que se retomam em um diálogo característico do processo de uma atividade interacional. Nesse sentido, RENATO age por uma percepção de significados que se constitui na sua própria construção de superação, incluindo as histórias de seus pais e sua própria necessidade de agir em prol de si e de outros que o remetem a possíveis experiências, a futuros desejados (FALOUT, 2016; HIGGINS, 1987; MARKUS; NURIUS, 1986).

RENATO não tinha em mente ser professor de uma língua estrangeira porque sua família não percebia sentido em aprender outra língua ou ter qualquer aprendizado sobre ela no contexto de brasileiros, vivendo no Brasil. As vozes dela exercem força atratora caracteristicamente de ponto fixo quando essa força reproduz uma coerência no eu de RENATO no âmbito cognitivo, afetivo e comportamental (HENRY, 2015). Isso definiria sua escolha inicial de ser professor de língua portuguesa, pois um modelo de sentido como 'patriotismo' construído pela família foi internalizado. Contudo, como busco demonstrar, RENATO se constitui um sujeito cuja identidade estava marcada por uma agência de superação, de se governar e seguir os significados assumidos para si, de ultrapassar suas limitações e de obter mudanças, afinal, a identidade dos sujeitos atuais, como lembra Bauman (2004 [2005]), vive constantes modificações.

Ao falar de seu ingresso na faculdade e de saber de que havia a opção pela habilitação Português-Inglês, RENATO decidiu experimentar a licenciatura em língua inglesa. Ele relatou esse momento:

Excerto 4 (Entrevista I, realizada em 14/11/2013. Continuação em resposta à pergunta do excerto anterior: Por que decidiu fazer o curso de Letras e por que na habilitação em língua estrangeira?)

Renato: (...) quando eu entrei na faculdade quando eu tinha 32 mais ou menos, estava escrito que tinha português e inglês, **aí eu falei, eu vou ter que mudar essa história de minha família**, e**u me apaixonei de uma forma extraordinária pelo inglês** (...) **quando eu entrei na sala e ouvi meus colegas falando em inglês eu disse 'é isso que eu quero para mim'**

Sua narrativa mostra sua paixão pela língua inglesa como se fosse um encantamento súbito. O estado inicial muda drasticamente. O imprevisível ocorre e muda o estado que configurava o cenário anterior onde dominava o fluxo que conduzia RENATO para ser um professor de língua portuguesa. É nesse aspecto da mudança, da não linearidade, da imprevisibilidade, da emergência, do dinamismo que associam elementos a um sistema complexo, aberto, adaptativo, dependente do contexto que leva este estudo a considerar teorias da complexidade dinâmica (LARSEN-FREEMAN, 2014), adaptativa (PAIVA, 2005, 2006, 2011); em rede (MERCER, 2014), e em sua perspectiva ecológica (van LIER, 2014). Nessa parte da história de RENATO, muitos elementos se conjugam, emoção, envolvimento com um grupo social e o que ele quer para si, que farão sentido quando se obtiver não só visão das partes, mas também da relação dos elementos (MERCER, 2015a) e do todo (MERCER, 2015b). RENATO muda sua trajetória e quer ser professor de inglês. Talvez o exemplo de RENATO seja um caso de posicionamento carregado de sentimentos ao explicar sua opção pela licenciatura em outra língua, mas ao observar as respostas apresentadas pelas 200 pessoas em seus períodos iniciais na faculdade de Letras de habilitação em língua inglesa, 111 pessoas relacionam, como RENATO, sua opção por uma afeição pela língua inglesa, ou seja, 56% dos estudantes respondentes do questionário tem uma motivação relacionada a um sentimento de envolvimento pela língua que se expressa no campo da afetividade. O que precisa ser analisado é o que possibilita a mudança e a partir de que o sistema toma um outro sentido e é guiado por outra força atratora. Contudo, tal mudança conduz RENATO a um caminho mais difícil, de dimensão caótica (LARSEN-FREEMAN, 1997), mas de alguma forma, embora a contraposição social (familiar, mais precisamente), faz mais sentido dentro de si (BAUMAN, (2004 [2005]).

Além de ser a mais constante das motivações observadas no questionário, a 'afeição pela língua' é a que mais se associa com outras motivações. No caso, a associação da afeição que RENATO subitamente demonstrou à língua inglesa se vê em conexão com um perfil de quem busca uma oportunidade para mudança, para a superação de suas necessidades relativas ao seu percurso histórico-sociocultural com relação à sua família.

RENATO, ademais, faz relações a outras categorias motivacionais, como por exemplo, ajudar as pessoas pela educação. Interessa a esta pesquisa compreender de onde vêm a força de um sujeito autônomo no contexto desta investigação e como opera no

processo de aprendizagem, de superação. Em pergunta, já na segunda entrevista, sobre o que ele conseguiu em autorreflexão de sua trajetória de aprendizagem em inglês, RENATO fala que sua maior dificuldade foi vencer a si mesmo.

Excerto 5 (Entrevista II, realizada em 04/11/2014. Pergunta estruturada)

Edson: tá... mas agora, você de alguma forma falou alguma coisa naquele momento... que você se surpreendeu... que você, **no momento que você disse**... você fosse, poxa... eu sou assim... **descobri alguma coisa, mas você ficou com alguma coisa além do que você disse?** (...)
Renato: daquele encontro **foi eu vencer eu mesmo... isso aí que me marcou**
Edson: ah, **de você vencer você mesmo**
Renato: **esse é um desafio muito grande... eu precisava vencer eu mesmo... porque muitas vezes você fala com os seus lábios que você é determinado, que você não vai desistir, mas diante das circunstâncias... o seu, o seu interior fala assim, para... e aí você tem que vencer você... eu mesmo foi necessário vencer eu mesmo... pra poder continuar... isso me marcou, eu não esqueço... porque foi uma briga interna muito grande**

Sua resposta deu luz à possibilidade de ver que no sujeito operam diversas vozes, a que ele enuncia ('você fala com seus lábios') juntamente com todas as outras vozes, incluindo aquela em que ele se coloca fora de si em análise crítica dele mesmo ('o seu interior fala assim') e também aquelas que estão representadas nele (como foi demonstrado anteriormente) (BAKHTIN, 1929 [2006], 1979 [1997]). RENATO parece elucidar o momento de conflito, quando emergem todas as vozes em que ele precisa, de alguma forma, fazer prevalecer quem ele realmente é, por sua identidade autônoma, um sujeito que pode ultrapassar os obstáculos e ser capaz de vencer essa "briga interna muito grande". No entanto, ele também demonstra que para isso, suas motivações entram em cena para o processo de superação.

O perfil como um sujeito autônomo, responsável por sua trajetória, é uma marca que se mostra no âmbito social de suas relações como aprendiz. Até mesmo os professores veem a característica dele de se posicionar com responsabilidade para alcançar os seus objetivos como uma necessidade inerente dele. Isso é um traço pessoal que marca suas relações e constrói observações sobre esse aspecto por quem percebe essa propriedade nele. Contudo, também relacionam essa marca identitária de RENATO com sua motivação por obter conhecimento nesse processo de formação acadêmica, como o próprio diz na segunda entrevista.

Excerto 6 (Entrevista II, realizada em 04/11/2014. Pergunta livre)

Edson: **você sempre se mostrou muito pronto**... muito **dedicado**... né? (...) fala um pouquinho sobre isso... **o que é isso em você?**
Renato: é o interesse, eu penso dessa forma... que... a a a tu vai na xérox... né?... tem materiais... pra você estudar, a faculdade te põe... mas **eu acho, eu acredito que o estudante tem que ir além... eu além de ir na xérox, eu ia na biblioteca, pesquisava na internet... eu acho que quando você quer algo você tem que ir além... eu sempre tive esse objetivo... buscar mais conteúdo**...

Na análise do questionário, o segundo índice que mais foi apontado (71 pessoas – 36% dos respondentes) como motivação pela escolha da graduação em Licenciatura em língua inglesa diz respeito à categoria "busca de conhecimento", que está relacionada ao interesse de aprimoramento do conhecimento linguístico e de conhecimento que se obtém através da língua inglesa, uma motivação mais instrumental na compreensão de Gardner e Lambert (1959) e Gardner (1985). Nessa categoria, estão incluídos os enunciados que apontam que os sujeitos podem ter, de certa forma, um conhecimento inicial da língua, mas buscam desenvolver suas habilidades sobre ela e ampliá-las por motivos pessoais. E a terceira categoria mais apontada pelos iniciantes (59 pessoas – 29% dos respondentes) corresponde à "preferência profissional", quando é relacionado o reconhecimento do valor do ensino na vida das pessoas e/ou a escolha pessoal para ser professor de línguas. As três motivações estão registradas nitidamente na entrevista de RENATO e são através delas que ele também reafirma sua escolha e trajetória.

Contudo, a autodeterminação marca, em tom expressivo, a decisão de RENATO, por uma necessidade psicológica que faz sentido em sua subjetividade (DECI; RYAN, 1985). Além disso, existe uma compreensão de autoconhecimento, pois ele se submete a uma proposta de formação universitária que se inicia por um encantamento, mas para um sujeito se propor um percurso de conquista como o de entrar em um curso de formação de professores de inglês sem o instrumento da linguagem adequado para a realização de seu projeto, certamente, ele não entra nessa seara sem instrumento algum. O que aponto é que o instrumento em que ele se apoia é o seu perfil autônomo, que lhe é marcante, preexistente à aprendizagem da língua e dá suporte às suas escolhas (McCOMBS; MARZANO, 1990), como força motivadora e identitária (MARKUS; NURIUS, 1986).

A visão de superação de RENATO se reproduz em diferentes momentos da vida dele, como um fractal que traz a visão de uma parte que retrata um todo que está inscrito no seu 'eu' (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). RENATO fala de seu perfil de superação quando conta que foi trabalhar para conseguir recursos para seus projetos de aprendizagem e realização profissional. Seu desafio foi sair de sua condição limitante de ser, na época, um rapaz de dezesseis anos que sequer sabia ir sozinho ao centro do município em que morava. Aprender sair de casa e saber agir por si na realização de seus objetivos foi o primeiro passo juntamente ao aceitar a trabalhar como camelô. Manter os estudos foi um

dos meios de conduzir-se no projeto de ter uma situação mais favorável para ter condição de estudar em uma faculdade. Isso indica que os recursos maiores de avanço em seu desenvolvimento estavam também nele e não somente em um elemento a ser alcançado fora de si. Esse fato caracteriza-se nesta pesquisa como o elemento de autonomia que se solidifica a cada experiência de superação (BENSON, 2006b), de conquista e de construção identitária, levando o sujeito a se alicerçar em si e no seu potencial de se sustentar, caminhando para onde se projeta um 'eu possível' (MARKUS; NURIUS, 1986).

Considerando outro aspecto, o de liberdade que Deci (1996) relaciona à autonomia (embora o psicólogo faça distinções entre as duas noções), RENATO tem inscrito em si o reconhecimento de sua capacidade de ser autônomo, caracterizando-se como uma pessoa que se apoia nessa qualidade como um recurso para sustentar os sentidos construídos para si, possivelmente, dando-lhe condições de agir livremente para realizar uma vontade, uma escolha. O encantamento que declarou tem ressonância nos sentidos que internalizou e que o marcou pela busca de conhecimento e sua preferência profissional, ser professor, e o que isso representa para ele. Como é exemplificado, o sentido de autonomia como superação conjuga compreensões de sentidos imbricados e que não se dissociam de noções como motivação e identidade (MURRAY; GAO; LAMB, 2011).

Contudo, os significados de que o participante se apropriou não foram construídos em isolamento, não foram afirmados sem que vozes de pessoas de sua história entrassem em jogo, tampouco que os sentidos na prática social – um 'outro' que lhe confere sentido ao longo das ações e vivências sociais (HIGGINS, 1997) – não lhe ofertassem um significado advindo das experiências vividas. Ao olhar para isso, faz-se reconhecido que a autonomia na aprendizagem tem relação com a vida cotidiana, ou seja, falar de autonomia na aprendizagem de RENATO descreve um instrumento de acesso na realização de seus posicionamentos.

Dentre suas maiores dificuldades no curso de Letras, a de produção textual também era considerada por ele, porque para ele construir um texto que exemplifique a síntese do que entendeu em inglês era um grande desafio. Essa falta de habilidade era o que mais lhe atrapalhava nas aulas de Literatura de Língua Inglesa. Em outras dificuldades, ele também ressalta suas limitações de comunicação oral e entendimento. Para acompanhar as aulas, ele expõe que sozinho era muito difícil.

Excerto 7 (Entrevista I, realizada no dia 14/11/2013. Pergunta estruturada.)

Edson: mediante as suas limitações do uso da língua inglesa, o que você faz ou fazia pra acompanhar as aulas? (...)
Renato: o que eu fazia para o meu crescimento?
Edson: **o que você fazia para acompanhar as aulas?**

Renato: em relação às aulas?
Edson: é... porque tinham... **as aulas eram ministradas em inglês, os textos eram em inglês**
Renato: hh. hh com certeza... é **eu acredito que sozinho é difícil é conseguir**... **sozinho**... **sempre precisa de de ajuda** eu acredito que em uma sala de quinze, vinte e cinco alunos em média, **sempre tem um que vai estar ao seu lado... e eu pedia muito ajuda**
Edson: em que sentido?
Renato: é... o professor explicando tudo em inglês, **eu perguntava ((para um amigo)), eu não consegui entender... isso aqui... e a pessoa me ajudava e eu ia anotando no caderno** e anotando no caderno e anotando no caderno e **chegava em casa eu usava também a internet** não para tirar cópia porque plágio nós não podemos, mas como... uma ferramenta de pesquisa e ali eu ia desenvolvendo, desenvolvendo... **sempre com a ajuda dos amigos**
Edson: sempre com a ajuda dos amigos e a internet

Ele dependia sempre da ajuda de alguém. A autonomia não é aqui nem um isolamento social nem uma independência de quem lhe possa ajudar, conforme Deci (1996) discute e distingue, mas uma consciência da importância de se apropriar de meios para construir sua aprendizagem e de exercer controle sobre ela (BENSON, 2006b). Além disso, a compreensão de autonomia pode ser entendida no uso de artefatos materiais ou de recursos que se apresentam fora da sala de aula e longe da interação direta. Benson (1997) e Oxford (2003) apresentam essa perspectiva como autonomia técnica, por se caracterizar pelo distanciamento físico das relações interpessoais. Contudo, como visto, é possível observar que os artefatos usados pelo sujeito incluem aqueles que são instrumentos internalizados socialmente construídos, os quais eu quero destacar na tese desta pesquisa, configurando-a na perspectiva sociocultural. Assim, essa figura do outro está marcada dentro e fora do sujeito, conferida diretamente na relação social ou nas representações que também o constituem.

O que se observa na narrativa de RENATO é que se afirmar autonomamente tem construções em histórias anteriores à experiência no curso de Letras e se traduz como uma necessidade que ele tem.

Excerto 8 (Entrevista I, realizada no dia 14/11/2013. Pergunta livre)

Edson: (...) **como você se posicionou**? eu escolhi inglês pra praticamente me experimentar, você se experimentou, não foi isso? foi uma opção de, não, vou fazer uma mudança na história da minha família, eu vou tentar, se não der, não tem problema, eu mudo... **mas você disse, eu me apaixonei**... e **eu me decidi... no momento em que eu me decidi, eu digo pra mim mesmo, não abro mão**... e você persegue esse seu objetivo até o final... **qual foi a primeira situação na sua história que você age dessa forma?** mesmo criança, mais- você consegue lembrar? ou mais recente, se você não consegue quando criança, quando junior, quando adolescente, se não tem, quando jovem, você tem isso... com sua vida? qualquer coisa que tenha marcado dessa forma?
Renato: é por exemplo, é... quando adolescente, não importa?
Edson: o mais cedo possível, com menos idade possível, alguma coisa que você tenha... **a primeira vez que você se posicionou dessa forma, você lembra?**

Renato: a situação, porque é... **a dificuldade de de... sair, ir em Nova Iguaçu e quando criança, muito protegido... aquele filho que não vai, não vai conseguir hh, aqueles filhos outros são mais animados, ele é muito calado, ele é muito quietinho, não vai conseguir**... e... o tempo ia passando e eu com dezesseis anos eu falei, não, eu preciso mudar minha vida... eu entrei com o propósito de ser marinheiro, **mas como ser marinheiro sem saber nadar?**... **meu objetivo foi fazer um curso de natação** aqui no Quintino... com dezesseis anos saí de lá de casa, pegando trem cheio e terminei o curso... **fiz o curso de refrigeração**... **fiz curso de informática**... **mas todos os cursos eu fiz e terminei**... **fiz projetos sociais também pela prefeitura**
Edson: agora, **por que ser professor de língua inglesa e não de outra língua**? ou disciplina ou outra área de conhecimento?
Renato: porque é paixão... eu vejo o interesse pela língua inglesa quando você se apaixona... e objetivo também é... **o objetivo com o crescimento econômico, se tornou uma língua globalizada e eu tenho o propósito de ajudar outros jovens**... a ter o prazer de se apaixonar da mesma forma que eu me apaixonei por essa língua, não ficar dessa forma... eu, aqui, parece o ditado popular, eu não sei nem o português direito, pra que eu aprender o inglês? pra quê, pra que aprender o inglês? **então botei esse propósito de fazer as pessoas tirarem... as pessoas tirarem das suas mentes esse, ah, eu sou patriota, eu sou brasileiro, não posso aprender outra língua... mostrar a importância de conhecer, se aprofundar**, não só no sentido de comunicação, conhecer a estrutura, conhecer a gramática da da... língua

É nítido que seus propósitos são levados para uma realização em função também de um *outro* social, projetado em si para uma relação futura. É por isso que se defende aqui a ótica de uma autonomia sociocultural que não é fruto meramente de uso de uma língua, mas das relações complexas entre sujeitos e seus contextos histórico-socioculturais que são tomadas em relevância no domínio de um ‘eu’. ‘Ser professor de inglês’ se conecta com ‘ajudar as pessoas’, que se relaciona com a compreensão do que significa ‘a língua globalizada’. Ou seja, os sujeitos não só se relacionam com outros sujeitos e com o contexto mais imediato, mas também internalizam o que está em um contexto histórico-sociocultural mais amplo. RENATO entende que não é só o caso de aprender uma outra língua, mas de ter um instrumento para adquirir conhecimento e para se comunicar no mundo atual. Por isso, observo que a força motivadora em relação ao mundo não está apenas na condição da integração – pela motivação integrativa ou motivação instrumental como expõem Gardner e Lambert (1959), Gardner (1985) – mas na força a partir de que tais motivos são assumidos em relevância para dentro de si. Para ele, ser professor de inglês favoreceria sua ‘missão no mundo’ que se relaciona com sua própria condição de superação ao longo da vida, ou seja, seu projeto tem a ver com sua própria história e com uma visão além, de alguém que precisou retirar de si um meio de saciar sua necessidade de viver no mundo. RENATO narra uma revolução identitária de quem pode superar suas limitações (BAUMAN, 2004 [2005]).

Era um menino quieto, visto pela própria família, segundo sua visão, como sem condições de ir além. É sobre essa visão que este trabalho busca construir uma perspectiva de conhecimento, tentando ver o que acontece com aqueles que são vistos como incapazes de prosseguir no curso de Letras porque não têm a bagagem em inglês necessária para dar continuidade no curso. Eles, contudo, são observados nesta investigação, com base no seu potencial autônomo de superação, reconhecidos nos ideais que sustentam,

alinhando sistemas dentro de si, afirmando um objetivo que é sua motivação e construindo e reafirmando identidades.

O dado inusitado da escolha de RENATO pela habilitação de língua inglesa tem interconexões em complexidades, quando percebo diversas associações feitas na decisão. Ele, segundo seu relato, decidiu pela graduação de Letras em inglês não antes, mas na faculdade. Como disse anteriormente, sequer gostava de inglês, sua própria família lhe ensinou a não gostar. O que compreendo até agora com o relato de RENATO é que sua história de superação de limites envolvendo o ensino marcou muito sua vida, a ponto de se colocar a querer ajudar a outras pessoas na função de um professor, porque entende que esta é uma profissão que confere esse poder de causar transformação na vida das pessoas, possivelmente, a transformação que busca para si mesmo e que já experimentou em sua vida de superação em outros momentos. Ele obtém, logo no início de sua vida acadêmica, a reflexão de que ser professor de inglês daria muito mais respaldo para seu projeto pessoal de ajudar as pessoas através do ensino. Embora pouco soubesse o idioma, fez disso uma conquista necessária para perseguir a todo custo. Assim, sua determinação pautada no seu potencial autônomo não lhe faz retroceder com suas motivações, com sua história pessoal de superação, com o seu perfil identitário. A associação entre o potencial de autonomia, apresentado aqui como um elemento de sustentação de sujeitos em superação, a motivação por propósitos que se alicerçam em suas idealizações e o vínculo de um perfil identitário que o concebe como um indivíduo autônomo em relação com seu contexto não se dissociam nas narrativas de RENATO, porque eles se fortalecem mutuamente, possibilitando-o vencer suas dificuldades com a língua em estudo. Além disso, a relação da autonomia, identidade e motivação está tão aninhada, que começo a perceber que é possível ter um ângulo da perspectiva de uma identidade autônoma que tem função motivadora no autossistema de RENATO, um ‘eu autônomo’. Este se configura como um tipo de ‘eu’, que remete a uma parte do autossistema, onde se concentram os autoconceitos, que exige uma fonte em si que origina a força para aceitar os desafios. Trata-se, portanto, de uma identidade que certifica para o autossistema que a origem da força está no ‘eu como agente’, que estou chamando de ‘eu autônomo’ (McCOMBS; MARZANO, 1990). Por isso, RENATO traz diversas exposições de como se apropriava de tudo que podia para assumir controle sobre sua aprendizagem.

Quando foi solicitado a responder através de uma única palavra qual era o elemento fundamental para manter o sujeito no desafio de aprender uma língua em uma graduação, uma palavra que sintetizasse toda sua trajetória de se manter na graduação, ele responde: “amor”. Citou outra palavra que reflete o seu esforço de superar os obstáculos: “perseverança”. Palavras que dimensionam perspectivas complexas que mostram relações em diversas direções de seu ‘eu’ para o ‘outro’ e de seu ‘eu’ para dentro de si, ambas relacionadas com seu modo de agir no mundo e se superar. RENATO não alcançou ser “top”, mas conseguiu

alcançar níveis minimamente satisfatórios. Ele citou que sequer escrevia um parágrafo em inglês e, no momento da entrevista, já conseguia escrever um texto com uma lauda inteira sobre um tema de literatura de língua inglesa em situação de prova. Ao ser perguntado sobre qual a visão ele conseguiu ter de si mesmo a respeito de sua trajetória, RENATO fala do quanto ele precisa melhorar ainda mais, mas psicologicamente sua percepção é de maior segurança consigo, pois antes tinha um pensamento de incerteza se realmente seria possível manter-se em progresso, mas com o tempo isso já passou.

Aproximando-se do final da Entrevista I, foi requerido a ele que fizesse um relato de sucesso, e assim o fez. Tal narrativa me fez refletir sobre a experiência de superação dele e a importância da conduta de quem ensina, a professora que o reprovou na disciplina de língua inglesa, mas que marcou positivamente a sua história e a constituição de uma identidade cada vez mais em superação.

Excerto 9 (Entrevista I, realizada no dia 14/11/2013. Pergunta livre)

Edson: OK... é:: Renato... a gente já tá chegando ao final... **você tem assim... uma história de sucesso no curso de Letras... que... você pudesse relatar**? é assim, que...
Renato: **eu ainda tenho uma história de sucesso**... que... eu lembro... como se fosse hoje... vai mostrar essa?... ela vai lembrar... é eu posso falar o nome?
Edson: pode
Renato: **a Doutora Sheila chegou pra mim e falou... todas as minhas dificuldades...** é na oralidade... tenho até hoje... mas esse po- pode melhorar a cada dia, não desistir jamais... agora que eu acredito mais ainda... onde eu estou... na escrita... tirei uma nota muito baixa... na minha prova de... **na prova... minha aula... a nota foi muito baixa... e:: no sétimo período... eu consegui tirar oito... na prova dela**... eu consegui tirar oito na prova dela... e com produção textual e tudo... de dez tirar oito?... que nota muito boa... **ela chegou e falou, eu quero chamar aqui o... Renato... pra fazer essa questão no quadro**... porque assim, ela não falou com uma forma de querer é:: de menosprezar ninguém... porque na mesma forma que ela me corrigiu em particular... ela poderia me chamar em particular, eu acho que o professor... tem que saber o... o momento, tem que ser imparcial em tudo... saber o momento quando o aluno merece... e falar assim, cara, tu foi bem... foi bem, gostei... e na hora te chamar em particular e falar, melhora aqui, parceiro, vai tomar bicada aqui lá fora... melhora nesse ponto... então, **ela falou comigo... e eu olhei, só eu na turma acertei aquela questão**, eu falei, meu Deus, cheio de professor ali na sala hh... cheio de professor de curso e só eu acertei essa questão... **e ela me chamou no quadro e eu fiz aquela questão no quadro... e falou, eu quero dar os parabéns pro Renato porque ele... foi uma das maiores notas da sala... tirei oito na prova** e foi uma das maiores notas da sala... e chegar no final e nem pra A.S. ((sigla que se refere à avaliação final de recuperação)) eu fui na matéria dela

No momento final da entrevista, RENATO sintetiza momentos de sua trajetória em uma história de superação. Como se vê, a superação não se liga a uma narrativa de um único momento. Ela traz conexões 'transtemporais', pois o remete ao passado, mas também lhe inspira para continuar rumo ao futuro. Os momentos de incerteza pairavam vez por outra quando o desafio chegava e a nuvem da desistência lhe cobria, o que demonstra que estar em superação é um processo dinâmico, em que a estabilidade é aparente e propícia para resiliências e mudança (HENRY, 2015). Dessa forma, busco entender como ele lidava com tais momentos.

Excerto 10 (Entrevista I, realizada no dia 14/11/2013. Pergunta livre)

Edson: ah, mas **ficava alguma coisa na sua cabeça, alguma fala ou algum pensamento**... que... alguma coisa que você projetasse? não sei... mas tinha, você tinha... **alguma coisa que ficava em você o tempo todo como pensamento**, como... (uma) fala?
Renato: acontece que se torna até repetitivo... mas é aquilo que eu falei no início... **o o sonho de ser professor,** e quando eu cheguei aqui **eu me apaixonei**... e a palavra **amor e perseverança** e **mudar a vida das pessoas através do idioma**, **através do inglês... e vinha na minha mente toda hora, você não pode parar que tem alguém lá fora precisando de você**...
Edson: **o que suas conquistas, superação de dificuldades**... na graduação em Letras Português-Inglês **tornaram você hoje**? tornaram o Renato hoje?
Renato: **feliz... mais feliz... realizado...** e... ir mais longe... claro que é apenas o início... é... é vou muito longe... **muito longe**...

O que se observa, quando foi perguntado sobre qual era seu pensamento ou palavra, algo em que ele recitasse a si mesmo para poder continuar, ele expõe uma sequência de informações em que ele mais uma vez associa: “o sonho de ser professor”, “eu me apaixonei” (pela língua), “amor”, “perseverança”, “mudar a vida das pessoas”, “tem alguém lá fora precisando de você”. Ele termina a entrevista falando da realização das conquistas no seu processo de aprendizagem na faculdade e o quanto isso o tornou uma pessoa mais feliz, mas isso só seria o início de onde quer chegar. Em outras palavras, ele faz referências a seu estado atual de quem tem condições de agir no mundo (McCOMBS; MARZANO, 1990) em conexão com percepções de si, com base em sua própria história (MARKUS; NURIUS, 1986), promovendo visões que ele se coloca no futuro (DÖRNYEI, 2005, 2009). Assim, com RENATO, obtenho direções para compreender sua história de superação e para amparar este trabalho ao elucidar o entrelaçamento das informações que ele me ofereceu.

1.3 Compreensões iniciais

Os dados apresentados apontam para uma relação entre autonomia, motivação e formação de identidade através das narrativas de superação de RENATO, remetendo à interconexão dele com seu contexto histórico-sociocultural. Vejo um sistema em que a autonomia faz parte como um dos elementos/componentes/sistema de um processo de sustentação de aprendizagem de língua inglesa pelo qual RENATO passou ao buscar uma graduação através do curso de Letras Português-Inglês investigado. Porém, essa não é uma relação meramente de causa e efeito, ou seja, realizada de forma direta. As possibilidades de relação entre a aprendizagem de uma língua com as histórias de vida do sujeito comportam a ideia de que a autonomia é em si um conceito de estudo dentro de uma complexidade, que deveriam ser compreendidas por bases teóricas que favoreçam um aprofundamento sobre tais relações complexas (caracteristicamente não diretas). O que é possível de antemão entender sobre isso se apoia no que Larsen-Freeman e Cameron (2008) apontam, quando dizem que “a complexidade de um sistema complexo surge de

componentes e subsistemas que são interdependentes e interagem um com o outro em uma variedade de formas” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 29) [3].

Dentro dessa perspectiva, a fala de RENATO deixa pistas sobre a proposta deste estudo sobre a autonomia, entendida como uma das bases de sustentação em que ele se apoiou para articular ações para manutenção de propósito (que estou chamando, dentro de uma paisagem mais ampla, de *sistema de sustentação*) que envolvia sua formação acadêmica e escolha pelo curso de Letras Português-Inglês. A exemplo disso, identifico que as motivações são chave no sistema de autonomia de RENATO, que se relaciona com o processo de aprender e, que, por sua vez, resulta em reflexos na construção identitária dele (mais à frente, nas histórias de LEANDRO, tal sistema será observado com maior nitidez quando buscarei apresentar uma possibilidade de interpretação da identidade autônoma como força motivadora). Neste caso, a relação entre identidade e motivação está tão aninhada e permeada uma na outra que a motivação pode ser fruto de identidades, colaborar na construção delas e se respaldarem mutuamente. Isso mostra que a investigação lida com um sistema vivo em que um elemento/componente/sistema pode ser visto em interconexão com outros de diversas formas (MERCER, 2014a, 2014b, 2015a, 2015b). Esse sentido é o que Paiva remete ao sistema complexo humano quando diz “que a maioria dos sistemas são feitos de sistemas adaptativos e para estudar o sistema complexo humano é necessário observá-lo como um sistema dinâmico adaptativo”[4] (PAIVA, 2011, p. 60).

Por essas compreensões, o olhar deste trabalho a partir da experiência com RENATO se volta para a Teoria da Complexidade/Caos devido às relações entre a autonomia em um sistema de sustentação, remetida a outros no âmbito da motivação e da construção de identidade. Outro ponto que reforça essa perspectiva é a observação do caso de RENATO no seu processo de construção como aprendiz. Vejo nas narrativas a dinâmica da superação que opera no processo da mudança, quando, no estado inicial do sujeito, sua estabilidade dinâmica evidencia a mudança e um processo em movimento (HENRY, 2015). Uma ordem diferente aparece quando o estado inicial toma um novo fluxo, causando momentos de instabilidade e de turbulência (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Nesse momento, olho para a mudança, para onde o sistema busca uma nova organização, mas também me atento para o motivo da mudança.

Por isso, é possível entender que RENATO age por sua autonomia quando ele demonstra um modo de agir percebido por uma escala de tempo ampla (BENSON, 2006b; HUANG, 2009; HUANG; BENSON, 2013), o que lhe atribui uma identidade autônoma. Ao mesmo tempo, suas condições iniciais o atingem causando um estado de inconformidade

3. “[T]he complexity of a complex system arises from components and subsystems being interdependent and interacting with each other in a variety of different ways.” (LARSEN-FREEMAN E CAMERON, 2008, p. 29).
4. “Most systems are made up of nested systems and to study a human complex system it is necessarily to see it as a nested living system”.

diante de suas limitações em determinados momentos, mas ele assume sua capacidade de exercer controle sobre si e se causar a mudança, quando, por exemplo, sentiu necessidade de sair da proteção da família para conquistar a realização de seus anseios vinculados aos caminhos que o ensino lhe propunha; quando decidiu trabalhar fora e construir um percurso para alcance de um sonho de formação acadêmica; quando precisou se afirmar para se manter no propósito de finalizar o curso de Letras Português-Inglês; quando se propunha se superar todas as vezes em que era confrontado por suas limitações linguísticas na faculdade. Sobre os processos de complexidades de um sistema (o da aquisição de outra língua, como na citação a seguir), Paiva (2011) apresenta a ideia de construção a partir do caos como:

> momentos alternantes de estabilidade com momentos de turbulência. Como sistemas complexos estão em movimento constante, depois do caos – compreendido aqui como um momento favorável para a aprendizagem – uma nova ordem surge, não como um produto final acabado, mas como um processo, ou seja, algo em evolução constante[5] (PAIVA, 2011, p.60).

Considerando o projeto de RENATO de formação universitária, sua estrutura histórica e as consequentes construções no seu 'eu', pude reconhecer que a aprendizagem de uma língua não está desvinculada de tudo isso e, por fim, constitui-se dentro de um processo de construção identitária. Ao refletir sobre o tema da identidade, reconheço RENATO como um sujeito em construção, consciente de sua relação com o mundo e em um processo de aprendizagem. É dessa forma que Norton (2000) define a identidade de um sujeito, observando "como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo e lugar e como a pessoa compreende as possibilidades futuras"[6](NORTON, 2000, p.5). Não obstante, as motivações também tomam parte de tal processo complexo quando pessoas se dispõem a aprender. Dornyei e Csizér (2002) dizem que a motivação tem a ver com a relação histórica dos sujeitos, incluindo a que é originada por um contexto mais específico em que eles estão inseridos, sendo, sobretudo, um fenômeno em complexidade:

> A motivação humana para aprender é um fenômeno complexo que envolve diversas fontes de origens e condições. Algumas origens motivacionais são específico-situacionais, ou seja, elas estão fundamentadas no ambiente de aprendizagem imediata do estudante, enquanto outras parecem mais estáveis e gerais, originadas de uma sucessão de experiências passadas do aluno no mundo social[7] (DÖRNYEI; CSIZÉR, 2002, p. 424).

---

5. "alternating moments of stability with moments of turbulence. As complex systems are in constant movement, after chaos – understood here as the optimal moment for learning – a new order arises, not as a final static product, but as a process, i.e., something in constant evolution." (PAIVA, 2011, p.60).

6. "how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how the person understands possibilities for the future." (NORTON, 2000, p.5).

7. "Human motivation to learn is a complex phenomenon involving a number of diverse sources and conditions. Some of the motivational sources are situation-specific, that is, they are rooted in the student's immediate learning environment, whereas others appear to be more stable and generalized, stemming from a succession of the student's past experien-

Paiva (2006) mostra que a autonomia que envolve a aprendizagem de uma língua não se restringe a estados e processos cognitivos, mas alcança dimensões políticas, sociais e econômicas, ou seja, alcança sistemas que estão além da sala de aula. Dessa forma, a autora defende a visão de autonomia com um sistema complexo.

> Eu defendo que autonomia é um sistema sociocognitivo acomodado no sistema de ASL. Ele envolve não apenas processos e estados mentais do indivíduo, mas também dimensões políticas, sociais e econômicas. Não é um estado, mas um processo não linear, que sofre períodos de instabilidade, variabilidade e adaptabilidade. É um elemento essencial na ASL porque desencadeia o processo de aprendizagem e leva o sistema para além da sala de aula. Muda por razões que são, normalmente, completamente internas em si, tal como a vontade de aprender de um modo mais independente[8] (PAIVA, 2006, p. 89).

Com base no que é observado do contexto estudado, sob a ótica proposta nesta pesquisa, busco reconhecer as bases de sujeitos autônomos, como RENATO, e promover reflexão sobre a autonomia como um eixo central no processo de formação no curso de Letras-Inglês, a exemplo do participante selecionado desta pesquisa. O que fundamenta essa perspectiva é a compreensão de que se os indivíduos que fazem opção por Letras-Inglês não são proficientes na língua de estudo no início, mas mesmo assim conseguem superar suas limitações e permanecem se desenvolvendo ao longo do curso, chegando a níveis finais, e determinados a terminarem sua graduação, existe um elemento/componente/sistema de sustentação que é promotor dessa possibilidade de construção que interliga temas sobre motivações, formação de identidade e autonomia. O que estou expondo nesta pesquisa e que se apresenta de maneira interpretativista diante dos dados são algumas perspectivas que elucidariam a percepção de que a aprendizagem de uma língua manifesta as estruturas/bases dos indivíduos, mas ela se constrói à medida que outros elementos/componentes/sistemas estejam atuando. Dessa forma, uma das expectativas deste trabalho é demonstrar que a autonomia tem a ver com algo já inscrito nos indivíduos de alguma forma antes de aprender uma língua adicional e que tem função no processo de manutenção de propósitos de sujeitos como esses recortados por esta pesquisa. Contudo, esse entendimento não está reduzido a um mecanismo automatizado, porque tal mecanismo é dinâmico e construído também com o nível sociocultural.

Assim, surge uma expectativa de que a autonomia seja um recurso usado como elemento-chave para a permanência desses estudantes no curso de Letras com habilitação em língua inglesa na instituição investigada e de que ela contribua como sustentante

---

ces in the social world." (DÖRNYEI; CSIZÉR, 2002, p. 424).

8. "I argue that autonomy is a socio-cognitive system nested in the SLA system. It involves not only the individual's mental states and processes, but also political, social, and economical dimensions. It is not a state, but a non-linear process, which undergoes periods of instability, variability, and adaptability. It is an essential element in SLA because it triggers the learning process and leads the system beyond the classroom. It changes for reasons that are, usually, entirely internal to itself, such as willingness to learn in a more independent way." (PAIVA, 2006, p. 89).

fundamental na construção identitária desses sujeitos em superação. Outra expectativa que circunda as reflexões sobre o contexto de investigação diz respeito a uma relação *sine qua non* entre autonomia, motivação e formação de identidade no contexto da pesquisa. Assim, as reflexões observam as interligações desses sistemas que representam a sustentação dos propósitos dos indivíduos investigados quando são alinhadas no sujeito visões identitárias que lhe projetam a um futuro, das quais o 'eu autônomo' cumpre função fundamental. Dessa maneira, o trabalho traz perspectivas complexas que se compreendem no domínio do autossistema sobre o significado de conseguir uma graduação como professor de inglês, observando o graduando de Letras identificado com esse perfil nesta pesquisa e as questões relacionadas ao contexto sociocultural.

Diante do exposto até então, organizo a perspectiva de análise desta investigação a partir de três categorias que foram respaldadas na observação do projeto-piloto, reconhecendo que em todas se identifica o olhar pelo viés da complexidade: a) a representação histórico-sociocultural no aprendiz; b) a identidade do aprendiz autônomo e c) o 'eu autônomo' como conciliador das experiências.

A primeira categoria me levou a compreender um sistema de relações que corresponde à ótica sociocultural do sujeito em conjugação com suas representações psicológicas. Nesse olhar, o entendimento primeiro surge da perspectiva sociocultural de Vygostky (1978 [1991]) que fundamenta o processo de internalização social na mente dos sujeitos. Vygostky elucida o que antes era visto como contexto simplesmente externo aos indivíduos como um espaço que se concretiza dentro dos indivíduos por um entendimento que oportuniza dimensionar uma unidade entre o sujeito e o contexto. De maneira complementar, as compreensões da teoria enunciativa de Bakhtin (1929 [2006] 1979 [1997]) não só respaldam a base da teoria sociocultural como também iluminam esta investigação com a noção da construção discursivamente dialética do mundo social e suas vozes no eu de cada um. Nesse sentido, abro espaço para um entendimento sobre o contexto social em nível mais internalizado no indivíduo, difundido no ser e também representado em vozes sociais que lhe marcam e com as quais se posiciona de alguma maneira e/ou se identifica, se constrói e age no mundo. Assim, a perspectiva dialética entre o sujeito e o ambiente social reforça complexidades da interação do indivíduo em duas bases de compreensão para elucidar essa interconexão. Uma base condiz com o entendimento de que é possível assumir o contexto não meramente como uma variável externa e estática, mas sim como parte do indivíduo (KING, 2016; LARSEN-FREEMAN, 2015; LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008). A outra condiz com o entendimento das condições inerentes dos sujeitos que caracterizam disposições autodeterminadas de necessidade psicológica nas interações com o mundo social, oportunizando dimensionar processos de internalização e integração com o ambiente (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2002; NOELS *et al.*, 2000).

A segunda categoria de análise se funda em desdobramento do reconhecimento

da primeira, quando se reconhece a eminência do 'eu' que protagoniza a superação para aprender inglês em um curso de Letras Português-Inglês. Logo, proponho visualizar a identidade do sujeito autônomo como elemento que se firma diante das condições de adversidades na aprendizagem. Por essa categoria, busco reconhecer a visão da identidade autônoma por uma abordagem de escalas de tempo, quando as experiências corroboram de maneira crescente no indivíduo o 'eu autônomo', tonando-se mais visível a cada experiência de superação. Exponho o reconhecimento da perspectiva do sujeito ao "assumir o *controle* de sua aprendizagem" (BENSON, 2001, 2006b, 2011) como um posicionamento identitário, o qual confere ao aprendiz em superação uma visão mais nítida de quem é por sua autonomia (HUANG e BENSON, 2013) e de como se construiu socioculturalmente até o momento presente de sua história (BAUMAN, 2005), até se posicionar naquele lugar de aprendiz de uma língua adicional. Nessa categoria, observa-se que a construção identitária de um sujeito autônomo o mobiliza em propulsões motivacionais.

A terceira categoria se aplica a compreensões do 'eu' em interação com suas visões através do tempo, na circunstância em que o 'eu autônomo' é assumido com grande força e possibilita a avaliação do processo que se desdobra a seguir. Nesse último ponto, é reforçada outra interação entre sistemas complexos que este trabalho reconhece, ao levantar a conjugação de uma perspectiva multifacetada no tempo e no espaço, apresentando as memórias do passado (as experiências histórico-socioculturais do sujeito autônomo) (MARKUS; NURIUS, 1986; FALOUT, 2016) que oportunizam as visões de futuro (quando propósitos, motivações, afeições e personificações identitárias imaginadas se conectam) (DÖRNYEI, 2005, 2009; FALOUT, 2016; MARKUS; NURIUS; HIGGINS, 1987), encarregando-se de fazer o sujeito continuar sua trajetória como aprendiz de uma língua adicional nas condições apresentadas nesta investigação. Nessa categoria, o tempo é redimensionado em visões personificadas de 'eus' que se constroem em prospecção e retrospeção (FALOUT, 2016). Por essa perspectiva, observo a força conciliadora da identidade autônoma do indivíduo sobre suas visões a respeito de seu presente, de seu passado e de seu futuro (BENSON; NUNAN, 2005; McCOMBS; MARZANO, 1990; MARKUS; NURIUS, 1986; DÖRNYEI, 2005; DÖRNYEI; USHIODA, 2001 [2011], 2009; DÖRNYEI; MACINTYRE; HENRY, 2015; CSIZÉR; MAGID, 2014; MERCER, 2016; MERCER; WILLIANS, 2014; KING, 2016). Assim, o processo de sustentação de propósito para superação de limitações em língua inglesa será observado através de como as motivações trazidas por visões identitárias guiam o indivíduo para o futuro e o mobilizam para a realização de seus propósitos (DÖRNYEI, 2005, 2009). Contudo, destaco o 'eu autônomo' quando ele se afirma em visões diversas no tempo através de suas *experiências* (FALOUT, 2016). Dessa forma, a pesquisa compreende a identidade autônoma de sujeitos em condições de superação como elemento que se funda na perspectiva histórica-sociocultural, promovendo alicerce para a realização de propósitos de um 'eu futuro'.

Portanto, outras narrativas podem trazer mais percepções quando se reconhecem perfis segundo o propósito desta investigação. Esses se caracterizam por serem, *a priori,* identificados como genuinamente autônomos, quando se propõe um *percurso de aprendizagem* (que, aplicado ao estudo, reflete a condição deles de *superação* a partir do contexto focado), sustentando-se naquele contexto a fim de alcançar um resultado que tem respaldo no seu perfil autônomo, nas interações com os contextos socioculturais de sua história, nas suas motivações e em um processo identitário por um projeto de superação.

2 | OUTRAS HISTÓRIAS DE AUTONOMIA NO CONTEXTO DE SUPERAÇÃO

Neste momento, focarei nas entrevistas realizadas com LEANDRO, as quais ocorreram em três momentos, cada qual no final de um semestre, duas em 2014 e a última no primeiro semestre de 2015. Embora tivesse feito um grupo de perguntas semiestruturadas para condução dos encontros, busquei promover uma experiência em que houvesse uma participação mais espontânea dos participantes nas entrevistas, construindo comigo uma visão sobre as ações, experiências e identidades, sendo importante ouvir o que tinham a contar através de suas histórias (BASTOS; SANTOS, 2013).

Por motivos apresentados no capítulo anterior (especificamente no último parágrafo da seção 3.3.4.), decidi elucidar as questões desta pesquisa daqui por diante através, principalmente, da participação de LEANDRO. Tendo como base as categorias que foram observadas nas histórias de RENATO, seguirei neste momento analisando as histórias de LEANDRO pautando-me nelas: 1. A representação histórico-sociocultural no aprendiz; 2. A identidade do aprendiz autônomo; e 3. O 'eu autônomo' como conciliador das experiências.

Assim, a categoria 1 reportará às relações histórico-socioculturais no sujeito sob o aspecto da internalização e integração, mostrando as interconexões entre o mundo e o 'eu' do aprendiz. Para compreensão melhor e distinção das categorias 2 e 3, incluirei na categoria 2 as histórias que serão expostas como visões mais evidentes das experiências do participante por uma perspectiva predominantemente sociocultural (referências à experiências passadas), ou seja, que são retrospectivas, enquanto incluirei na categoria 3 as histórias que projetam as experiências para uma perspectiva de futuro, ou seja, que são prospectivas. Penso ser importante dizer que, antes de iniciar as análises segundo as categorias apresentadas, as experiências do sujeito e a presente construção do 'eu autônomo' permeiam as exposições narrativas que causarão possivelmente uma percepção em que um excerto de uma categoria também aponta evidências de compreensão de uma outra. Isso acontecerá porque as experiências tanto reforçam o 'eu autônomo' a cada relação de superação nas histórias narradas quanto deixam transparecer o seu papel no autossistema, mas também porque as exposições narrativas mostram as sobreposições e a permeabilidade dos elementos que se associam, evidentemente aninhados e entrelaçados

dinamicamente em diferentes perspectivas de níveis e escalas de tempo. Portanto, embora o olhar investigativo busque organizar as compreensões conforme expus aqui, assumo que as narrativas colocadas como excertos específicos de uma categoria poderiam possivelmente exemplificar uma outra, simplesmente porque a dinâmica que envolve os 'eus' é realmente complexa e oportuniza possíveis sobreposições das categorias.

2.1 A representação histórico-sociocultural no aprendiz

A primeira categoria diz respeito ao quanto o aprendiz demonstra ter a necessidade de reconhecer em si o que considera relevante em sua relação com o mundo. Através dela, exponho o quanto o contexto tem de interconexão com o sujeito, a ponto de se fazer representado no aprendiz.

Excerto 11 (Entrevista III, realizada no dia 13/06/2015. Pergunta semiestruturada)

Edson: (...) ah:: assim... qual é?... a que instância... instituição... você diria que aprendeu inglês?... neste o::u outro lugar?... qual foi o lugar?... ((para o Leandro)) **você aprendeu inglês onde?**
Leandro: aprendi na faculda::de, na minha ca::sa, no meu fone de ouvido... nas minhas andanças na ru::a, nos livros que eu compre::i... em vários lugares... **eu acho que eu aprendi inglês em mim...**

Como o próprio LEANDRO enumera e, consequentemente, exemplifica, a aprendizagem não se vale apenas de um lugar, de uma ação, mas da reunião de vários contextos, elementos e instrumentos à mão do aprendiz e que se representam no sujeito. Na lógica de Vygostky (1979 [1981]), este é o resultado de um processo de internalização que inicia entre os níveis interpessoais e se acomoda no nível interno intrapessoal de cada um. Contudo, essa dinâmica é complexa, não referencia um mero processo de acomodação e de *input* por alguém estar submetido a um contexto. Para chegar ao nível internalizado no sujeito, a percepção que se aponta nesta pesquisa é de uma dinâmica intensa, de uma luta interna muito grande (BAUMAN, 2004 [2005]), porque corresponde a uma condição de superação dentro de um contexto social e de uma necessidade interna (DECI; RYAN, 1985). Por isso, o que é sociocultural não deve ser visto como camadas apenas sobrepostas ao nível externo do indivíduo, mas em permeabilidade e tipicamente aninhadas em correspondência ao centro do autossistema (MERCER, 2016). É preciso compreender que o aspecto individual do sujeito não se constrói em isolamento, mesmo quando age aparentemente por si só.

Por essa visão, através dos elementos que se somam e se misturam nas experiências de LEANDRO, as histórias dele oferecem uma percepção da complexidade sobre a construção identitária de alguém que a cada experiência se fortalece como um sujeito autônomo, munido de suas motivações conduzidas por quem ele é e como se construiu, correlacionando suas identidades a suas motivações nesse processo. Assim,

essa associação se relaciona à sustentação dos propósitos de LEANDRO para se apropriar do inglês e poder se conduzir também em um processo de formação na graduação, como será dado foco a seguir.

Excerto 12 (Entrevista I, realizada no dia 03/06/2014)

Edson: e **por que ser professor de língua inglesa** e não de outra língua ou disciplina**?** (...)
Leandro: a a gente do inglês .. não a a gente no âmbito acadêmico e sim **no âmbito mundial mesmo**... **o inglês é a língua mundial** e... então você ter uma noção de de **língua inglesa é de suma importância hoje em dia**... assim como no século dezoito falar francês era super importante... então eu achei que era válido fazer inglês e e também porque eu olh- eu já tinha livros em inglês... **eu ganhei livros em inglês do meu professor do terceiro ano do ensino médio**... ele me deu três livros que ele falou que eu desenvolvia minhas provas muito bem em língua inglesa e ele me deu três livros em inglês... aí ele falou assim, ah, **você gosta muito de ler aí de repentemente você consegue ler estes livros aqui**... como eu já tinha os livros lá em casa disse assim, **eu preciso fazer alguma coisa pra mim pra eu conseguir ler esses livros**... e eu fiquei... eu li... eu li um livro inteiro a duras penas com o dicionário do lado... foram... um... um trabalho super intenso de cerca de uns cinco meses com um livro e o dicionário... mas consegui ler... então quando eu entrei na faculdade o meu intuito era ler os dois livros

A composição narrativa de LEANDRO traz sentido ao aspecto dinâmico de um sistema, pois o que fica no indivíduo, gravado no seu autossistema, por menor que seja, pode ter efeitos imprevisíveis (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Ela expõe a associação de uma compreensão de LEANDRO sobre o que significa aprender inglês no âmbito macro sociocultural com uma outra experiência em nível mais imediato a ele, que exemplifica as interconexões dos níveis entre contexto e indivíduo em diferentes escalas de tempo. Ter ganhado o livro do professor de inglês no Ensino Médio não só o fez acreditar em si pelos olhos de um outro relevante (HIGGINS, 1987), como também o fez assumir sua necessidade de ser fonte de suas aspirações (McCOMBS; MARZANO, 1990) para fazer o curso de Letras, mesmo não tendo a língua inglesa, como era exigido pela prática da graduação. Evidencio, portanto, uma percepção conceitual de construções dinamicamente complexas, porque simultaneamente é possível reconhecer que o sujeito está no mundo e o mundo está no sujeito (USHIODA, 2015).

Aprender inglês é uma necessidade das condições do contexto no nível micro em que LEANDRO está inserido, o curso de Letras Português-Inglês, mas sua narrativa revela também que se trata de algo que vai ao encontro de seus objetivos de superação e de necessidade identitária. Além de tudo isso, ele faz menção ao valor de aprender a língua da globalização, mostrando estar em interação com o nível macro da dimensão histórico-sociocultural. Por necessidade de integração com o contexto e o que dele é assumido em grau de importância no seu autossistema, vejo LEANDRO revelando questões identitárias e motivadoras em si. Ele marca sua trajetória na graduação em Letras, respaldando-se em sua capacidade de se instaurar diante do contraditório. Por consequência, ele reforça uma identidade de quem toma para si o que lhe resta e está à sua mão, sua constituição humana

de continuar, uma necessidade psicológica a ser atendida (RYAN; DECI, 2000).

Essa interconexão entre o eu e o contexto mostra uma referência às perspectivas integrativa e instrumentais daqueles que manifestam motivação na aprendizagem de uma outra língua (Gardner, 1985; Noels *et al.*, 2000). Nesse momento da narrativa de LEANDRO, ele expõe um sentido de uma motivação internalizada instrumental considerando a importância do inglês hoje em dia. Por essa mesma compreensão, o inglês representa no contexto micro de LEANDRO o meio para conseguir ler os livros em inglês que ganhou de seu professor. No caso de LEANDRO e, possivelmente, devido ao seu contexto social e à realidade cultural de uso do inglês no dia a dia das pessoas no Brasil (LEFFA, 2016), a língua inglesa cumpre objetivos práticos para ele conseguir ser "alguém", como o próprio expõe nos excertos 26 e 28. Nesse caso, a possibilidade internalizada de valores instrumentais o mobiliza. Contudo, sua necessidade de 'fazer algo para conseguir ler aquele livro' aponta também para seu perfil autônomo como força motivadora.

LEANDRO não só expõe a interligação dele com o contexto sociocultural, mas também evidencia uma mobilização interna de relevância como uma necessidade de ler os livros que ganhou em inglês. Isso remete a uma questão de interconexões complexas que é avaliada na teoria da autodeterminação em que se conjugam necessidades de *competência*, *relação* e *autonomia*, ou seja, de ser capaz de ler o livro, de corresponder com as expectativas do professor que lhe deu o livro e seu próprio potencial de se autodeterminar (DECI; RYAN, 1985). Por uma condição crucial que o próprio LEANDRO coloca, o seu potencial autônomo tem tamanha impressão em seu autoconceito que sua história de superação se refere a uma narrativa de sobrevivência ou o oposto a isso seria a desistência de tomar para si os projetos que ele mesmo possa se propor para saciar a necessidade de existir. Observa-se assim que a esfera da existência não é restritamente biológica, é também, mas se inclui nela tudo mais que constitui o sujeito integrado em diversos níveis: biológico, psicológico e social (VAN LIER, 2004). Em cada um que lhe compõe o ser, cada qual interligado ao outro, propicia, por essa complexidade, suas referências.

Quando a integração com o mundo não lhe propicia resposta para si e não se afirma no seu autoconceito, o sistema de manutenção de propósito se perde. Em outras palavras, a força atratora que conduziu o sujeito em uma escala de tempo específica, como é narrada na história seguinte de LEANDRO, terá uma determinada direção apenas enquanto uma outra força atratora que seja mais relevante não se manifeste expressivamente em seu autossistema. LEANDRO assim narra uma história que antecede sua experiência no curso de Letras Português-Inglês[9].

---

9. O contexto em que esta pesquisa se desenvolve envolve sujeitos que fazem a opção, em muitos casos, pela instituição privada em curso noturno porque não se veem em condições de se manterem em uma instituição pública, quando existe a necessidade de meios para se locomover, se alimentar e conseguir proventos para se manter no curso.

Excerto 13 (Entrevista III, realizada no dia 13/06/2015)

Leandro: na verdade, a minha mãe fica falando pra mim... cara, você vai estudar pra ser 'sofressor'?
Edson: é sofressor? hh
Leandro: é... aí, eu ficava... aí... na **na minha época do vestibular, né?... eu tou falando em dois mil e dez, no ensino médio... então o ano de dois mil e dez foi conturbado**, eu já falei isso pro Edson... eu trabalhava... eu estudava... eu fazia curso de telemarketing, eu fazia curso de espanhol, porque eu queria fazer espanhol... então... assim... fazia pré-vestibular
Perla: [tudo ao mesmo tempo]
Leandro: [no sábado]... né, então, era... um uma com-... **era tudo muito conturbado**... e aí eu prestei vestibular**... prestei pra Letras... e::... <na UFRJ>... prestei na UFRJ, na UERJ, fiz o ENEM... passei pra UFRJ... na (.) reclassificação... então, como eu tinha escolhido pra noite... e a turma... da noite é que tinha sido toda fechada... eles me jogaram na reclassificação pra integral**... e aí eu fiquei naquela coisa, né, **como** é que eu vou estudar? não tem como... porque minha mãe não vai ter como bancar meus estudos... eu pre[ciso]=
Perla: [passagem]
Leandro: =[trabalhar]... **ainda tem [passagem]**
Perla: [alimentação]
Leandro: **tem xérox... te::m, alimentação é o de menos**, uma pessoa com cento e quarenta quilos pode ficar sem comer eternamente
Perla: ah, eu não consigo hh
Leandro: né?... então assim... porque [eu pesava cento e quarenta quilos]
Edson: [ele pesava centro e quarenta quilos]
Leandro: então assim...
Perla: não imagino [hh]
Leandro: [é, mas é]... então... **eu nem pensava muito na alimentação, mas tinha xérox, tinha passagem, eu não podia ir andando pro [Fundão]=**
Daniel: [é]=
Perla: =é muito longe=
Leandro: =né?... eu morava aqui... na verdade eu ainda moro aqui em ((nome do município da Baixada Fluminense)), então... **eu falei, não, não vou, não vou faze::r... vou continuar trabalhando... quando surgir uma oportunidade, então eu fiz o ENEM... tirei uma nota boa no ENEM... e aí, na hora de decidir pra qual curso eu ia me inscrever no no ProUni... né? minha mãe f- ficou falando falando, bota Direito, bota Direito, que você vai ser um bom advogado**
Perla: [ah, todo mundo que eu pergunto, Direito, Direito]
Leandro: [isso aqui e aquilo outro]... ah, porque você, ah, porque você vai ser sofressor... isso e aquilo... e aí eu fui e coloquei Direito... né?... **entrei... pra Direito... através do ProUni... fiz um semestre**...
Perla: e detestou
Leandro: **fiz um semestre... detestei... me fe-... sim, fechei aquele semestre como o melhor aluno da turma**... mas assim...
Perla: não é-
Leandro: **todo mundo achava que eu era um aluno muito bom... mas aquilo não era pra mim**=
Perla: =não é o que você [queria fazer]
Leandro: [não é, não era] o que eu amava... eu eu acordava de manhã... porque eu fazia de manhã... e eu tinha aquela sensação de que eu estava indo pra morte... né? eu tava, q- que eu tava indo pra um cadafalso
Edson: **você:: foi o melhor aluno da turma de Direito de algo que você não gostava de fazer**?

Leandro: **exatamente**
Edson: e **por que você era o melhor aluno?**
Leandro: **porque eu fazia tudo que era pedido**... assim, as leituras do texto... eu fazia, eu [**eu fazia exatamente como eu fazia em Letras**]
Edson: [por que você fazia tudo isso se você não gostava?]
Leandro: porque eu tinha aquela sensação de que eu tinha, **minha mãe e meu pai sempre me criaram pra isso... se você vai fazer uma coisa=**
Perla: =[você tem que fazer direito]
Leandro: =[**você vai se virar pra fazer o melhor**]

Nesta narrativa é possível observar que sua capacidade de agência (HUANG 2009) serve de instrumento para finalizar uma tarefa ou algo que o aprendiz se propôs cumprir por um sentimento de dever, mas como é uma ação de motivação não internalizada, isto é, que não se inscreveu no seu autoconceito, opera limitadamente em uma escala de tempo menor. Assim o entendimento é de que sua agência, compreendida neste trabalho como elemento associado à autonomia do sujeito (BENSON, 2006), está restrita apenas à ação para cumprimento de uma tarefa (HUANG; BENSON, 2013). Dentro dessa mesma compreensão, ações deliberadas no autossistema por motivos que levam o sujeito a agir por se sentir encarregado de cumprir princípios do dever – sem tê-los impressos em seu autoconceito – podem ter relação simplesmente a sua agência (HUANG; BENSON, 2013; HUANG, 2009). (No próximo subitem, apresentarei mais detalhadamente a diferença entre agência e autonomia).

Vejo através desse excerto que o mundo social expõe sentidos que exercem uma força atratora no sujeito quando ele ainda não tem afirmada uma resposta para si que reflita seu autoconceito. Essa ordem orientadora no autossitema não está só nas vozes internalizadas, por exemplo da mãe, mas também de vários sujeitos que apontam para o mundo e para uma realidade de relevância social. A visão dialógica é também uma 'briga' interna (BAUMAN, 2004 [2005]). Porém, é o que está no centro do eu de LEANDRO que toma a frente e afirma avaliativamente o que é relevante em seu autoconceito. Higgins (1987) fala do 'outro' que também exerce função avaliativa no autossistema, podendo nesse aspecto operar como força atratora; contudo, diante das negociações e através das experiências, valeu para LEANDRO o que ele conseguiu de resposta no seu próprio autoconceito, conferindo, mesmo diante das negociações de suas vozes sociais, visões do que espera para si no futuro.

É possível observar que a referência de 'sofressor' é marcadamente uma imagem social na negociação que não está no autoconceito de LEANDRO, mas é a voz da mãe e a de outros sujeitos sociais que ecoam dialogicamente no seu autossistema. As vozes sociais desses outros em LEANDRO imperaram momentaneamente, porém, elas não conseguiram firmar a perspectiva que conciliava e encaminha nele processos mais duradouros. Como

se vê, a agência de LEANDRO é evidenciada quando ele diz que fazia seus estudos nesse curso com a mesma responsabilidade que fazia no curso de Letras. Apesar disso, agir apenas pelo seu sentido de dever ou de relevância social não internalizada não conseguiu lhe sustentar no curso de Direito por mais de um período. Ushioda (2011) explica que a motivação se percebe pela busca de valores na realização da conquista orientada pela identidade do sujeito. Na narrativa apresentada, parece não imperar a identidade de LEANDRO no que estava fazendo e, consequentemente, não o motivava a permanecer no curso de Direito. É evidenciado então que agir sem as representações de identidades não corrobora um sistema de sustentação em potencial para manutenção de propósitos. LEANDRO se propôs ao menos ir até o fim do primeiro período de Direito e fazê-lo da melhor maneira possível, porque afinal as vozes de seus pais representam uma força atratora no seu autossistema a ponto de instigá-lo a ter ao menos uma agência em função do cumprimento do dever (HUANG; BENSON, 2013), porém permanecer naquele contexto como aprendiz sem resposta clara de seu autoconceito não lhe fazia sentido para continuar, não lhe construiu uma imagem vívida que o guiasse para o futuro (DÖRNYEI, 2005, 2009).

As relações socioculturais dos sujeitos autônomos nesse contexto de superação também se remetem à construção de aprendizagem cumprida na relação direta com o outro. LEANDRO lembra que se inicialmente não tinha condições de se manifestar em sala, foi através do par mais experiente (OXFORD, 2003), a Anete, em quem ele encontrou apoio no seu percurso da graduação. Foi com ela que LEANDRO interagia mais fora do ambiente de sala de aula, revia os pontos apresentado nesse contexto e as anotações de seu caderno, a quem deve parte de seu sucesso na faculdade, como ele conta a seguir.

Excerto 14 (Entrevista III, realizada no dia 13/06/2015)

Edson: **[pra que se esforçar tanto] pra aprender inglês, gente?**
Perla: porque eu go::sto
Edson: tem a ver com uma afeição? é algo que tem a ver com-
Perla: é algo que:: me faz saber que eu (.) eu sou alguém... é algo que eu gosto e que eu consigo fazer
Leandro: **já pra mim é uma questão de oportunidade**... né? e o que foi mais difícil... pra inglês... comigo, foram... os dois primeiros períodos... de inglês, foram todos difíceis assim não teve um momento que vieram, falam assim, passou um negócio assim assim, ah:: isso foi fácil, cara... não, não teve... não teve
Perla: não tem mesmo não=
Leandro: =**foi tudo muito complicado, várias anotações, vários rabiscos**, as setas vinham de lá de cima=
Perla: =gravador na [aula]
Leandro: [até aqui] embaixo... [né?]
Perla: [anotava tudo que] o professor falava
Leandro: era era aquela [coisa que]=

Perla: [psicografava assim]
Leandro: =**meio tipo Chico Xavier, exatamente, psicografando**
Perla: sou eu [hh]
Leandro: [e assim, né?] é aquela coisa, você não sabe... **você não sabe inglês... aí o professor está falando inglês... como é que você vai escrever o que ele está falando em inglês?** então assim, eram os erros, quando eu olho o meu caderno [do primeiro e do segundo período]
Perla: [ah::, querido]
Daniel: eu misturava tudo
Leandro: ge::nte,
Perla: tu::do errado, [mas eu escrevo]
Leandro: [era uma coisa terrí::vel]... esses dias eu estava [olhando]
Edson: **[e você] resolvia as questões com o caderno, como?**
Leandro: °com o que eu entendia, professor°, porque aquilo fazia todo o sentido pra mim... [só pra mim]
Perla: [a gente entendia]
Edson: você não ia procurar por ninguém? ou co::m-
Leandro: não**, a Anete foi... um dos meus maiores acessos**, assim, né?... **eu sempre falo com ela que muito da minha graduação de Língua Inglesa eu devo a ela também**... **porque se eu tinha alguma dúvida, Anete, não entendi isso aqui, me explica isso, [aquela coisa, aquela loucura]**=
Perla: [ia se ajudando hh] =
Leandro: =e aí o que eu explicava a ela em português ela me explicava em inglês... então a gente sempre ia trocando, porque eu sempre fui bom em português, então a gente ia trocando, **ela me ensinava em inglês e eu ensinava ela português e assim a gente viveu**... né?, foi um casamento legal... até o Hebert descobrir, que era o noivo dela hh (...)
Edson: **o que seria você sem a Anete**?
Leandro: **ah:: ia ser complicado... ia ser complicado em inglês... demais... absu::rdamente complicado porque:: a Anete me ajudou em mui- em muitos aspectos, é aquela questão, Lê, você está fazendo assim assim assim mas você está fazendo erra::do... né?** então assim, eu eu montava os trabalhos no começo, eu montava os trabalhos em inglês e enviava pra ela... **e aí ela dava aquela olhada e tal, corrigia algumas coisas e aí me mandava de volta, me mandava com algumas anotações então... facilitou mu::ito... algumas coisas**... né? hoje em dia a gente faz até ao contrário... os dois escrevem o trabalho, aí um manda pro outro... aí fica aquela coisa, né?... um monte de rabisco e decidindo o que vai entrar em quê...
Perla: mas isso é legal

Obter uma nova ordem, uma que corresponda mais com o que se afirma dentro de si, é possivelmente um fluxo que inicia caótico, mas que inspira o significado da vida (WALDROP, 1992). É nesse sentido inicial que o caos se refere ao momento de acaso completo em que o sistema não linear complexo entra irregularmente e imprevisivelmente no processo (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 143). Larsen-Freeman (1997) explica que essa ordem inicial controversa dá lugar, imprevisivelmente, ao surgimento de meios de organização espontâneos, que, no exemplo das narrativas de LEANDRO, vão da escrita no caderno que só faz sentido para ele à possibilidade de alcançar mais tarde o estágio de troca com o outro sobre os sentidos de suas anotações em outra escala de tempo, quando conseguiu estar mais em condições de igualdade com Anete, inicialmente seu

par mais competente. Isto explica que o sistema, no caso das histórias de superação de LEANDRO, muito dessa ordem é reflexo da busca de um sentido para a própria vida. É representativo nesse início a instabilidade extrema, a visão da completa desordem, mas se tratando de um sistema, ele se mobilizará para alcançar uma ordem dinâmica estável como todos os "sistemas vivos" (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 158). Nesse excerto, fica a exemplificação de uma correspondência com o sentido da vida, em que os sujeitos se lançam em propósitos que não correspondem a uma lógica racional, mas a uma que lhes possibilita se mover para onde faz sentido para dentro de si (BAUMAN, 2004 [2005]).

Se o indivíduo é colocado em posição de inferioridade, quando é reconhecido com pouca proficiência em inglês no curso, este, quando é visto pelo potencial de superar suas limitações, ganha o reconhecimento de seu esforço, se não pelos resultados, ao menos por sua posição não conformista com suas limitações. Isto exemplifica uma questão de identidade que tem a qualidade de 'cortar', usando a linguagem de Bauman (2004 [2005]), 'por dois gumes'. Bauman (2004 [2005]), em resposta a uma questão de embate sobre direitos individuais e direitos coletivos em contextos de choques internacionais, esclarece sua compreensão sobre os gumes da identidade como força em meio a conflitos. Um dos gumes é referente à identidade na perspectiva mais individual, o outro, em um posicionamento diante do social, porém ambos se relacionam. Tal exemplificação me ajuda a reportar à identidade autônoma, a qual me refiro neste trabalho, pois Bauman explica que "no momento o gume da identidade é utilizado contra as 'pressões coletivas' por indivíduos que se ressentem da conformidade e se apegam a suas próprias crenças e a seus próprios modos de vida" (BAUMAN, 2004 [2005], p.82). Bauman continua explicando, "parece um grito de guerra usado em uma luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora)" (BAUMAN, 2004 [2005], p.83).

Esta ideia condiz com o pensamento da existência daqueles que buscam a libertação (BAUMAN, 2004 [2005]). Em outras palavras, reflito também sobre a autonomia como um recurso conflituoso, cuja vertente representa a necessidade identitária de sujeitos de se libertarem de um jugo social, de se construírem como sujeitos de sua existência e de se sobreporem à opressão e se superarem por não aceitarem ser moldados pelos contextos adversos a ser autônomo. Isso quer dizer que as escolhas que se referem a mudanças drásticas refletem a necessidade de corresponder com o que se torna significativo dentro do autossistema, aceitando inclusive os períodos de turbulência, o caos (LARSEN-FREEMAN, 1997), porém mais em alinhamento com o que lhe traz sentido de viver. Por isso, a autonomia de LEANDRO, ao participar do curso de Letras Português-Inglês, diz respeito a um potencial inerente do sujeito que o marca em um sentido identitário ao qual ele também recorre por suas motivações existenciais de tomar para si a responsabilidade de se construir no mundo e em interação com ele. É preciso então entender o que este

trabalho propõe expor sobre a identidade autônoma do aprendiz.

2.2 A identidade do aprendiz autônomo

A compreensão básica para introduzir a análise de uma identidade do sujeito autônomo se valerá da perspectiva em escala de tempo que permite conferir a inscrição de um 'eu autônomo' no autoconceito de LEANDRO. Esta visão ressalta que a autonomia no contexto investigado além de ser considerada como Benson (2006) resume, "uma capacidade de se encarregar, ou a responsabilidade de, ou o controle sobre sua própria aprendizagem"[10] (BENSON, 2006), ou ainda como uma necessidade psicológica (DECI; RYAN, 1985), ela também emerge como um tipo de 'eu' impresso no centro conceitual do autossistema validado pelas experiências. Nesse caso, analiso aqui a ideia de autonomia como uma identidade, uma percepção mais corporificada da noção, que se remete ao autossistema do indivíduo.

Já iniciei expondo no subitem anterior a compreensão da reinvindicação da identidade através das representações histórico-socioculturais no autossistema do aprendiz como sendo uma luta identitária com o social, uma autoafirmação do 'eu' característico de seu desenvolvimento. Sendo assim, o desenvolvimento de LEANDRO é visto como um processo dinâmico de um sujeito autônomo, porque vai além de uma mera exposição a um contexto específico sociocultural. A ótica da identidade autônoma foi vista anteriormente quando LEANDRO demonstra como se sente liberto das pressões do meio em função do fortalecimento de sua autonomia. Na faculdade de Letras Português-Inglês, é visto o reconhecimento dos frutos de sua agência e autonomia em prol da aprendizagem da língua inglesa e, por assim dizer, ele segue como reivindicador de uma identidade mais adaptada a superar contextos adversos. O crescimento de sua confiança tem a ver com sua construção identitária autônoma, meio por onde se criam possibilidades de continuar seu percurso e de se afirmar diante de sua necessidade de ser agente de suas escolhas. O que vejo é LEANDRO se sentindo mais empoderado. É nesse sentido que, no próximo excerto, ele evidencia a palavra "superação", em uma análise de todo o processo que sofreu, como termo que representa sua história no curso de Letras Português-Inglês.

Excerto 15 (Entrevista III, realizada no dia 13/06/2015)

Edson: hh então vamos lá... bem, queridos... então assim, **o que representa pra vocês... fazer um curso de Letras Português-Inglês... mesmo diante, assim, dos desafios que vocês... mostraram?**... existe uma representação pra vocês, porque pra cada um nas histórias de vocês... isso foi... me parece um desafio... ter foi uma tomada... de decisão... eu acho que eu... posso dizer assim?... ((para o Leandro))
Leandro: sim, foi o Daniel
Edson: você falou outra coisa... decisão

10. "a capacity to take charge of, or take responsibility for, or control over your own learning" (BENSON, 2006).

Leandro: ((a respeito do Daniel)) foi ele que falou 'determinação'
Daniel: [determinação]
Edson: [determinação?]
Leandro: e eu acho que as duas coisas ... caminham=
Daniel: =certo=
Leandro: =juntas... **mas eu acho que... o curso de língua inglesa... no meu ponto de vista... ele representa... na minha vida... uma superação...** né?... **era algo que**... no na **no primeiro momento eu pensei que era... impossível...** né, sem o curso... no princípio sem o curso... eu já tava pensando em em voltar pro curso... né, e voltar pro curso... né, e depois que concluísse, depois puxar as matérias de língua inglesa e... beleza... mas **aparentemente era impossí::vel... mas... não foi... foi trabalhoso... realmente trabalhoso... superação e trabalho... acho que é isso... a representação**

A palavra 'superação' é um termo compreendido nesta pesquisa como uma etapa final de um estágio de aprendizagem que não se esgota em si, mas propicia condições de manutenção do processo de aprender, por isso alinha-se com a ideia de empoderamento. Ela além disso tem um sentido muito próximo de aprendizagem, uma vez que aquilo que se aprende servirá para a construção de um novo conhecimento e tem a ver com as experiências dos sujeitos (BARCELOS, 2006). Porém, superação também tem a ver com um sentido de resultado, que no contexto deste estudo tem relação com um processo identitário que só é capturado se visto em um período de longo prazo (BENSON 2006; HUANG; BENSON, 2013), pois, como lembra Henry (2015), "como qualquer sistema dinâmico, as mudanças que acontecem no autoconceito serão uma função da escala de tempo"[11] (HENRY, 2015, p. 89). É possível entender que o progresso de LEANDRO ainda é um processo que demanda luta interna, por assim dizer, psicológica, mas também luta com o contexto no qual está inserido, portanto, social. Por isso, ele, embora tenha feito progressos e reconheça isso, ainda continuava a sentir suas dificuldades e buscava se manter em sustentação.

Esclareço que, na primeira entrevista com LEANDRO, ele já estava no quinto período do curso e estudava Língua Inglesa IV, a quarta disciplina teórica de língua inglesa de sua grade curricular. Embora já contasse grandes resultados no seu desenvolvimento como estudante do curso, o processo de superação é constante e se realiza com grande esforço, como conta abaixo, na primeira entrevista:

Excerto 16 (Entrevista I, realizada no dia 03/06/2014)

Leandro: (...) como eu nunca gostei de estudar literatura, eu gostava de ler literatura, eu preferi fazer Português-Inglês, pensando que seria o básico, mas não foi e agora... eu tô aqui hh... a duras penas
Edson: hh a duras penas, por quê?
Leandro: porque **eu continuo fazendo assim muito esforço pra entender tudo**... é claro tem algumas coisas que eu entendo com maior facilidade, mas **por conta do português**

11. "Like any dynamic system, the changes that take place in the self-concept will be a function of the timescale" (HENRY, 2015, p. 89).

LEANDRO, no excerto acima, conta sobre suas estratégias com base em seu aprendizado da língua portuguesa para estabelecer um meio de aprendizagem em inglês. Ele se refere a um conhecimento sobre a língua no aspecto estrutural dela, tendo o português como base. Little (2007) defende a perspectiva de que a autonomia e a aprendizagem de uma língua devem ser vistas não apenas como suportes de apoio mútuo, mas acima de tudo altamente integradas. Ao descrever o contexto de superação de LEANDRO, a autonomia se torna percebida como um instrumento que alicerça a aprendizagem de uma língua e é anterior a ela, embora reconheça que a língua aprendida também é parte da construção do sujeito. Ainda assim, o processo se conjuga com ela e, no contexto de aprendizagem de uma língua, também tem fim nela, mas não inicia nela. De certa forma, isso começa a caracterizar também o que define autonomia no contexto investigado.

A identidade de alguém é referência do indivíduo quando este descreve quem ele é (BASTOS, 2005). Diante disso, reconheço que LEANDRO se entende como um sujeito autônomo ao narrar suas experiências através de histórias de superação na graduação, em momentos antes dela e outras que se relacionam, em uma descoberta para outros indivíduos e para si de quem ele é. Mostro abaixo a primeira entrevista com ele. Peço bem no início da conversa que se apresentasse e falasse quem é ele. Seu perfil como um sujeito autônomo logo aparece.

Excerto 17 (Entrevista I, realizada no dia 03 de junho de 2014)

Edson: (...) eu gostaria assim começar nessa conversa saber de você quem é o Leandro, **qual é o perfil do Leandro como como graduando**, o que te marca como estudante de Português-Inglês... faça uma introdução aí sobre você, do seu perfil
Leandro: é... nossa (suspira)
Edson: é difícil falar de você?
Leandro: é difícil é porque eu também não gosto de falar de mim, mas tá bom, quem é o Leandro?... eu acho que eu s.. acima de tudo, eu acho que **eu sou muito esforçado,** porque eu entrei pra uma pra faculdade em licenciatura de Português-Inglês né com **meio ano de um cursinho de inglês** no centro social... sem ter noção de nada, eu pensei que nós viéssemos pra cá pra aprender o básico básico mesmo coisas como bom dia, boa tarde, boa noite e aí no segundo período quando eu me deparei com a primeira aula... foi bem desesperador... ter noção de que você realmente não sabe nada e... **ir em frente** então **eu comecei a correr atrás**... eu acho o que marca mesmo a minha trajetória na na graduação é **o esforço.**.. é é **força de vontade**... que eu **comecei a correr atrás,** eu peguei textos, eu **comecei estudar pela internet**... eu **via séries me forçando a a ouvir e ler em inglês** e... **meti as caras** e eu **estou aqui agora... quase terminando**

O exemplo destacado muito se relaciona com o que Richard (2006) expõe ao explicar a aplicação de identidades transportáveis, aquelas que se manifestam em situação de relevância para os sujeitos quando se impera um valor emocional forte, elevando o engajamento dele a níveis altos de esforço. Nesse sentido, LEANDRO expõe sobre si como sendo uma pessoa cujo perfil lhe premia com resultados. Portanto, ele demonstra que ao olhar para trás ele reconhece em si o que lhe permite prosseguir. É nesse sentido

que reconheço que seu contexto histórico-sociocultural, que é representado pelos 'eus do passado' (MARKUS; NURIUS, 1986), é uma referência das experiências na construção do 'eu autônomo' (esta compreensão ficará mais evidente no próximo subitem). Contudo, olhar para o esforço de LEANDRO para conseguir algo por causa de uma demanda mais imediata, de ter de dar conta de conseguir meios para cumprir suas atividades na faculdade, apontaria meramente para uma descrição de agência (HUANG, 2009). É por isso que preciso conseguir uma visão de LEANDRO em uma projeção a longo prazo, que permite o reconhecimento de uma consciência em seu autoconceito, a qual demonstrasse que, na escala maior, LEANDRO agiu por sua constituição como sujeito autônomo.

É segundo o parâmetro de escala de tempo que Huang e Benson (2013) descrevem a diferença entre agência e autonomia. Quando analisamos os excertos desse subitem isoladamente, não é possível reconhecer se o que LEANDRO faz é por base em uma agência ou em sua autonomia. Contudo, quando observo a história de vida de LEANDRO, entendo que suas ações não estão restritas ao cumprimento necessário de alguma tarefa à qual se dispôs cumprir por algum motivo. Mas quando tomo a dimensão ao longo das suas histórias, LEANDRO mostra ter a inscrição de um 'eu autônomo' em si. Como Benson (2006) coloca, a autonomia só pode ser reconhecida por uma capacidade que descreve um potencial de agir por um tempo mais longo, ou seja, o que tenho interpretado pelas narrativas desta investigação é que a autonomia se associa a um modo de agir no mundo. Isto significa que surge das experiências desse modo de agir um reconhecimento identitário que fundamenta o percurso de um aprendiz autônomo.

Em aulas de alunos identificados como autônomos, sua autonomia nem sempre é observada claramente na interação da sala de aula. Por isso, importou saber o que o sujeito fala de seu modo de ser e a relação disso com sua necessidade de fazer algo para si, a fim de atingir uma superação. Isso implica que os significados no contexto do curso de Letras trazidos em tais expressões muito se relacionam a sua autonomia em função de uma necessidade de *competência* e *relação* (DECI, RYAN, 1985), ou seja, de saciar o que lhe importa para ter instrumentos/capacidades para agir naquele lugar e cumprir com as interações daquele contexto social, tipicamente relacionadas a si como uma coconstrução social (USHIODA, 2011). Isto pode ser dito porque é possível ressaltar também que muitos processos de construção do sujeito são intrapessoais, ou seja, não são vistos imediatamente no contexto de interação, mas são acionados na representatividade do contexto social e do que foi de alguma forma internalizado de outro(s) sujeito(s) com o(s) qual(is) teve interação. Ressalto esta ideia porque vejo que LEANDRO age com base em sua identidade autônoma, por vivenciar a interação em um contexto em que seu letramento em inglês precisa ser superado e ele se dispõe a recorrer a bases em si que o sustentem nesse contexto.

Excerto 18 (Entrevista III, realizada no dia 13/06/2015)

Perla: hh
Leandro: mas enfim, né? no meio dessa correri::a toda do está::gio... eu tava até falando aqui com com o professor Edson... né?... eu entrei no curso de Letras, né?... o Daniel ainda ta- tava feliz de ter entrado aqui com um ano... **eu entrei aqui com meio ano** ((referência ao tempo de experiência com o inglês antes de ingressar no curso de graduação))
Perla: Jesus amado!
Leandro: então assim... e (.) detalhe eu fazia um curso que era um curso... super 'chulezento', né, então assim... eu entrei... >**eu não queria fazer inglês... eu queria fazer espanhol**... porque eu já tinha feito dois anos de curso de espanhol... e eu já sabia falar alguma coisa em espanhol<... mas na ((nome da instituição)) não tinha espanhol... e como **eu queria algo perto da minha casa para eu manter traba::lho e aquela coisa toda e poder estudar**... **eu decidi fazer Português-Inglês... na primeira aula do primeiro período... de:: de inglês, eu não fui, eu faltei**... né?... faltei porque eu quis...
Perla: hh
Leandro: eu fiquei com medo... aí [eu não fui]
Perla: [é normal]
Leandro: na primeira aula, né? eu soube que mais de doze pessoas desistiram... na primeira aula de inglês... da minha turma, minha turma na na época em que eu entrei na faculdade minha turma tinha cerca de cem cabeças
Perla: jura?=
Leandro: =juro... a nossa turma era bem grande
Daniel: no início a gente tinha (   )
Perla: é.
Leandro: é... então tinha cerca de cem... cabeças ali (.) e e tinha uma boa galera que iria fazer inglês... e dessa galera aí doze desistiram... boa galera que eu digo é cerca de uns trinta... doze desistiram e aí... **quando eu fui para a primeira aula de inglês, minha, né, que no caso era a segunda, eu levei um mega baque, porque eu não entendi nada que a Christine estava falando, nada nada vírgula nada**... assim, porque, no meu pensamento, a gente ia... pra Letras pra aprender desde de o básico... né?
Perla: é
Leandro: até o avançado... e aí eu... **eu fui pra casa pensando sobre aquilo e e a- ali eu tive que decidir o que eu queria pra minha vida**... se eu queria realmente ser um professor com dupla habilitação... ou se eu queria ser um professor que ia dar aula só de português e talvez de literatura, visto que Literatura já tinha sido tirado da grade do Estado... **e aí eu falei, não... eu, eu quero mais... eu vou tenta::r, eu vou faze::r... vou correr atrás e foi o que eu fiz**... continuei indo nas aulas de inglês sem entender nada... né? eu sentava lá, mas... a única coisa que perguntava em português e a Christine, com aquela maior calma do mundo, respondia em português... né? Christine tem aquele jeitão mãezona dela então ajudou pra caramba... mas o que ajudou realmente... foi que eu assistia séries em inglês o tempo todo, mesmo com legenda, então... aí você vai assimilando que uma coisa significa outra=.
Perla: =isso aí=

Leandro: =e:: assistia séries, assistia filmes, eu virava noite assistindo série, o tempo todo em inglês, porque eu queria aprender de alguma forma... peguei livros que eu já tinha em casa, que um professor do ensino médio me deu pra ler... e aí eu comecei a tentar a ler... Google tradutor, tá?, várias várias várias vária várias vezes... música eu pas- eu passei deixar de ouvir músicas em português pra ouvir músicas em inglês... **eu passei a viver em função da língua inglesa... quando eu passei no primeiro período de inglês... aí eu dei uma relaxada...** porque eu já vi que eu-... mas assim, teve um sem- seminário no segundo período da língua inglesa com a professora Christine também... gente, eu naquela naquele dia eu vi o quão incompetente eu era... o que eu tinha passado no primeiro período... simplesmente por conta de habilidades de escrita e de leitura... eu vi o quão eu era incompetente ao falar... que você vai apresentar um seminá::rio... né? eu me lembro que era sobre o conto de Edgar Allan Poe... The Mask of Red Death... e:: eu falei, gente... como é que vai ser isso?... e assim, nossa ideia foi um seminário super, a gente pegou várias alegorias da morte aquela coisa toda... e na hora de falar, simplesmente, eu não falei patavinas... né? se eu fosse um o prof- o professor que tivesse me avaliando na época eu teria me dado uma nota baixíssima... e:: **hoje em dia, né? eu estava falando com o professor... hoje eu dou aula em um colégio tradicional na Penha... as aulas de inglês têm que ser ministradas em inglês... então eu consigo dar as aulas de inglês...** eu, **por exemplo... no Exercício da Ação Docente com Christine..., né, as aulas que a gente tinha que apresentar pra ela também são em inglês... então você fica diante de um crivo maior**, porque você dá aula pra alunos, que você sabe que sabe menos que você... né, então tem alguns alunos que até estava falando com o professor que eu tenho medo porque eles falam tão bem que eu falo, fica longe de mim?	
Perla: hh	
Leandro: né**?... mas aí você vai dar aula pra Christine,** quem já dá aula há muito tempo, fala muito bem e aquela coisa toda e aí você fica... **você tira nove vírgula na na aula**	
Perla: [e é alguém que está te avaliando, né, e você olha assim, po::xa]	
Leandro: [aí você fala...] **caramba, gente, eu estou melhorando, né?**... **eu eu percebo minha melhora, sendo que, quando outras pessoas... percebem que você consegue fazer um bom trabalho... ou que você está desenvolvendo... te dá um...**	
Perla: motivação	
Leandro: um brio, né?... mexe com o seu brio... e é:: isso... então então eu acredito	

Se a compreensão entre identidade e autonomia diz respeito a noções que andam lado a lado por meio da experiência (HUANG, 2009) e que a agência representa uma descrição situada em uma escala de tempo menor como uma possível origem da visão da autonomia, a identidade poderá ser compreendida como um resultado de um processo identitário (BENSON, 2006b). Por esse entendimento, o que vemos na narrativa de LEANDRO é que a identidade e a autonomia são tão permeáveis que suas histórias fazem referência a único elemento, o 'eu autônomo', que é uma referência do autossistema em diferentes momentos da vida de LEANDRO. O que coloco neste momento de análise corresponde a um entendimento sobre os contextos apresentados nas histórias de LEANDRO em uma relação que envolve o sujeito e as representações de sua identidade autônoma, as quais se firmam em momentos específicos de suas vivências como reproduções em parte de um todo que o constitui. Nesse sentido, a visão de fractais da identidade autônoma de LEANDRO traz o todo desse autoconceito reproduzido em um determinado período, mas ainda continua sendo uma perspectiva que o 'eu' de LEANDRO traz para si, de quem ele é até então em cada escala de tempo. Ao ouvir as histórias de LEANDRO e suas experiências como sujeito marcadamente autônomo, ele me faz refletir sobre como sua constituição autônoma lhe caracteriza como sujeito

que opera em diferentes momentos de sua vida de forma a representar em momentos específicos aquilo que o constitui em totalidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Com isso, por ter marcadamente qualificações autônomas que imprimiram nele um reconhecimento identitário, busco fazer relações com suas experiências de vida. E ele nos narra momentos difíceis nos quais ele se viu na necessidade de se superar, usar de seu potencial autônomo para viver uma oportunidade de aprendizagem e de construção mesmo em situações adversas.

Essa referência em si como 'fonte', 'origem' das forças que mobilizam o autossistema como um todo é o que McCombs e Marzano (1990) se referem como 'eu como agente', cujas características representam o que estou chamando nesta pesquisa como o 'eu autônomo', reconhecido ao longo de um modo de agir no mundo. Por isso, ele é referência a uma identidade que se reconhece em desenvolvimento e ao longo de uma escala de tempo mais ampla (HUANG; BENSON, 2013). Nesse sentido, as ações e as compreensões de LEANDRO fazem referência a um autoconceito que atua em diversos momentos de sua vida exercendo controle e sendo suporte de subsistemas metacognitivos, cognitivos e afetivos (McCOMBS; MARZANO, 1990). Portanto, ele atua por meio de um 'eu que protagoniza a ação' que foi evidenciado como fruto de suas experiências, o qual torna o autossistema capaz de avaliar o que é relevante no seu autoconceito. Esse 'eu autônomo' exerce força atratora como elemento motivador levando o autossistema a uma ordem dinâmica que é referência desse autoconceito que dinamiza um fluxo de continuidade segundo os propósitos de LEANDRO. Ressalto o quanto a busca pela estabilidade nas ações de 'seguir em frente', de 'continuar acreditando' é dinâmica, no caso da superação é até conflituosa, mas a visão do 'eu autônomo', de sua avaliação de quem é por sua história, do eu que representa a fonte de suas ações, reconcilia experiências e mobiliza o sujeito para se permitir manter em seu autoconceito as suas imagens de 'eus futuros' (FALOUT, 2016; MARKUS; NURIUS, 1986; DÖRNYEI, 2005, 2009). Este aspecto será mais bem evidenciado nas exemplificações e análise da próxima categoria.

2.3 O 'eu autônomo' como conciliador das experiências

Através dessa categoria, proponho observar a função do 'eu autônomo' no autossitema do indivíduo. Ele será observado a partir das experiências que tanto reportam aos 'eus passados' (MARKUS; NURIUS, 1986) – que representam a bagagem histórico-sociocultural de LEANDRO, que reafirmam o autoconceito do 'eu como agente', o qual é tomado pela totalidade do autossistema como a fonte protagonizadora que o levará a realização dos propósitos do 'eu' (McCOMBS; MARZANO, 1990) – quanto correspondem aos 'eus futuros', que são visões prospectivas (FALOUT, 2016). Exponho o excerto seguinte para demonstrar inicialmente como é visualizado o 'eu autônomo' em sua função conciliadora das experiências.

Excerto 19 (Entrevista 1, realizada no dia 03/06/2014)

Edson: (...) ... ah, mas me diga uma coisa, assim, eu vejo, **quando eu olhei, selecionei sua ficha, né, e e e retomei a figura do Leandro em sala de aula, eu olhei assim, eu f- eu imaginei, esse rapaz tem uma história de sucesso... (...) isso tem a ver com algum momento da sua história, da sua vida? essa história de superação, essa história de crescimento?**
Leandro: sim... sim, eu acho que começou quando **aos seis anos eu quebrei o fêmur pela primeira vez**... então foram, foi um ano sem andar... e eu **aprendi ler sozinho em português**, pra deixar claro, hh eu aprendi ler sozinho... e... foi toda uma questão de superação, de voltar andar... logo depois que eu voltei a andar, eu caí e quebrei o fêmur de novo... pela segunda vez... (...)
Edson: mas no mesmo?
Leandro: no mesmo lugar... e depois eu fiz a minha quarta série, quando eu ia pra quinta série, eu quebrei de novo... o fêmur... então, **eu quebrei o fêmur três vezes, eu fiz quatro cirurgias**, na última vez que eu quebrei o fêmur, o médico falou que eu estava com osteomielite, que é uma inflamação na medula óssea, muito provavelmente eu não ia voltar a andar, **então, eu me cerquei de livros**, que era o que tinha por perto, que é o que me levava pra outro lugar, me tirava daquela situação que eu estava (...)
Edson: engraçado que, muito interessante isso, você aprendeu a ler sozinho, ou seja,
Leandro: sim
Edson: foi na leitura, foi na... foi **com a língua que você**...
Leandro: é, **que eu fui me tirando do do do buraco**, né... porque, u uma criança que... eu estava com seis pra sete anos, então, você, gente, você não poder levantar da cama, não poder correr, não poder brincar, não poder fazer nada... eu tive que amadurecer de uma forma ou de outra... mais rápido, então eu ficava perguntando pra minha mãe, mãe, o que que essa letra aqui com essa faz? e aí minha mãe falava assim, essa com essa faz bá... aí, eu falava assim, então, essa com essa faz bé? aí ela, é. (...)... então foi assim que eu aprendi a ler e foi assim que eu fiz... e aí teve outras coisas logo depois da minha segunda cirurgia, meu pai foi embora de casa... a gente passou por privações reais como não ter coisas nem pra pra comer... (...) então a gente teve que... ir avante de um jeito ou de outro... e agora eu estou aqui... e fora também, aí na na **na adolescência fiquei enorme de gordo**... **eu cheguei pesar cento e quarenta quilos**
Edson: você?
Leandro: sério... sério, sé::rio, tem fotos, tem registro... eu cheguei pesar cento e quarenta quilos... quando eu sai do ensino médio, **eu estava com cento e quarenta e dois quilos**... **e aí eu comecei a emagrecer**
Edson: e hoje você pesa quanto?
Leandro: **hoje eu peso oitenta oitenta e seis**...
Edson: nossa
Leandro: é, e tudo isso só com fechando a boca e... porque eu nunca tive tempo pra ir pra academia (...) eu **acho que isso tudo é questão de superação**... então se **eu superei quebrar o fêmur três vezes, fazer quatro cirurgias, quase morrer com a complicação da última cirurgia... é... não saber ler, não poder fazer nada, estar em cima da cama... depois emagrecer mais de cinquenta quilos**... **eu acho que eu consigo fazer qualquer coisa que eu colocar na minha mente**... a não ser voar, porque eu não tenho asa
Edson: eu estou até com medo de você, né, depois você sai voando aí
Leandro: não, meu nome não é Malévola [hh]
Edson: [hh] Leandro, eu aprendi muito com você, obrigado
Leandro: que isso
Edson: foi uma aula, obrigado mesmo
Leandro: você me deixou emocionado

Embora Dörnyei (2005; 2009) exponha que a experiência da aprendizagem é um outro nível que não se enquadra na perspectiva de guias de futuro como o 'eu ideal de L2' e o 'eu que deveria ser de L2' atuam, nas histórias de LEANDRO, observo o quanto sua visão de si em 'eus passados' possibilita-o dar suporte a propósitos que assumiu como relevantes no seu autossistema e que o possibilita a se projetar no futuro em visões. LEANDRO expõe dessa maneira que a superação na sua vida é um tema que se relaciona à aprendizagem em várias condições, inclusive a de aprender uma língua. Na narrativa de LEANDRO, a superação não é um processo exclusivo da sua experiência na faculdade, mas tem a ver com uma história de vida que evidencia um perfil, uma identidade, as motivações de vida de alguém em busca por dias melhores. Os instrumentos que são usados por ele para se apropriar da leitura, por exemplo, quando era criança, estavam no cruzamento do que ele conseguia compreender do seu contexto sociocultural. Contudo, ele se supera pela condição desafiadora de agir naquele momento de sua infância para descobrir em um livro os significados que lhe possibilitariam ultrapassar sua limitação, tanto de estar imobilizado quanto de ainda não saber ler. Esse momento evidencia um indivíduo em ação pelo potencial autônomo de LEANDRO. A necessidade de autonomia dele fala alto quando o contexto adverso se instaura na sua vida em diferentes momentos conforme ele narra. Barcelos nos diz que "a aprendizagem é um reflexo das continuidades que estabelecemos dentro de nossa experiência" (BARCELOS, 2006, p. 149) e Paiva (2005), sobre as necessidades contrariadas de aprendizes no contexto escolar, explica que, embora haja obstáculos, aprendizes autônomos não se contentam com as contrariedades e as forças opostas, mas se pautam pela busca do que há de mais significativo para si na aprendizagem. A estudiosa, nesse aspecto, conclui não apenas a aprendizagem como um sistema complexo, mas também entende a própria autonomia nesse mesmo sentido: "A aprendizagem é um sistema complexo e dele faz parte outro sistema complexo – a autonomia – e esta achará sempre alternativas de resistência ao poder e procurará se autoadaptar às desordens causadas por esse e outros obstáculos." (PAIVA, 2005, p. 151).

Nesse excerto, LEANDRO tanto se reconhece em perspectivas passadas, considerando estados representados em períodos específicos de sua vida, quando o seu 'eu autônomo' se reafirma a cada experiência, quanto se percebe que seu autoconceito como o 'eu-que-supera', referência de sua capacidade autônoma, pode lhe possibilitar vivências de tudo quanto colocar como relevante em seu autoconceito. Dörnyei (2014) diz que essa capacidade de atuar em visões futuras corresponde ao que alguém consegue ver com os olhos da mente e confere um tipo de experiência quase perceptual através da qual as pessoas personificam-se em estados identitários futuros e promovem autorregulações que as fazem caminhar em direção desses guias de futuro. Como percebo na colocação de LEANDRO, colocar-se no futuro não se trata de um objetivo simplesmente, mas uma experiência sentida. Nesse caso, partindo de compreensões sobre a força do

imaginário (CHAN, 2016), o que LEANDRO traz como experiência de futuro tem como base a compreensão do que ele é, do 'eu' que lhe confere o potencial para superar suas limitações e alcançar seus ideais. Falando com outras palavras, não é o caso de imaginar-se em possibilidades futuras sem qualquer respaldo que lhe conferisse um sentido em seu autoconceito, se fosse assim seria um devaneio, um delírio e não uma experiência prospectiva (FALOUT, 2016) ou uma visão (*vision*) como coloca Dornyei (2009). Por isso, o eixo que permite se desafiar em conquistas tem a ver com o seu 'eu autônomo'.

No próximo excerto, apresento o que o próprio LEANDRO refletiu ao pensar sobre si a partir da primeira entrevista. Neste momento, ele oferece referência de que a superação é um processo relacionado ao desenvolvimento do sujeito e suas construções identitárias. Assim, reconhece o quanto vem mudando e o quanto isso ficou patente de um semestre para o outro para ele e para aqueles que o acompanham na faculdade e, dessa forma, afirmando nele uma identidade mais autônoma que o faz prosseguir.

Excerto 20 (Entrevista II, realizada no dia 27/10/2014)

Edson: (...) **você chegou fazer algum tipo de reflexão daquela nossa conversa?** alguma coisa
Leandro: eu fiquei hh pensando, eu fiquei pensando hh... ah, a gente ser gravado é triste... eu fiquei pensando sobre aquilo e tal, mas nã- não cheguei a uma reflexão tão profunda... eu só fiquei olhando mesmo pra minha vida... a... tudo que se passou... **eu entrei aqui na graduação em 2012 e muita coisa mudou... muita coisa**... **até as pessoas que que andam comigo desde o princípio da graduação falam, caraca, Leandro, você parece outra pessoa**... **e realmente, eu paro, olho assim pra trás eu vejo que... é quase outra pessoa**... (...) então, **a maior reflexão que eu pude ter... daquela nossa primeira conversa é que... foi revelador até pra mim, foi ver como o o Leandro.. foi..** °acabei falando°... **como eu fui mudando e e me transformando conforme eu fui caindo na realidade do que eu queria pra minha vida**... (...) eu acho que... a vida não foi fácil comigo... e eu não me deixei vencer por ela... (...)
Edson: (...) eu não sei se você chegou a se surpreender com alguma coisa que você disse na hora em que você... tava conversando com a gente, quando a gente tava naquele papo
Leandro: não, eu não cheguei a me surpreender naquele naquele dia, mas **eu tenho me surpreendido agora com com realmente com, eu tenho visto como eu tenho... evoluído** (...)
Edson: mas nas minhas aulas, Leandro, você se desponta na, no grupo... daqueles que falam em inglês em sala
Leandro: sim, é é aquela questão de... é agora ou nunca... eu vou sair pra dar aula, então, eu tenho eu tenho eu tenho **que tentar, tenho que aprender, tem que errar...** não é só acertando que que a pessoa evolui... é errando também (...)
Edson: (...) eu não sei se você tem essa mesma percepção, eu cheguei te falar na sala de forma informal... Leandro, você está diferente neste semestre... você sempre foi expansivo... né? você foi de falar, mas nas aulas de inglês... por exemplo, **neste semestre, vejo você muito mais solto**... você se percebe nisso também, não é?
Leandro: sim... sim
Edson: porque eu acho que você falou alguma coisa nesse sentido

Leandro: **falei, falei, eu falei com o senhor que eu estava me sentido mais confiante**... pra montar as estruturas... né? é é em inglês... foi o que eu falei da outra vez, tem gente que fala, ah, você tem que pensar em inglês (...) eu não consigo desenvolver uma ideia sem antes desenvolvê-la em em português... então, eu penso sempre em port-, eu sempre penso em fazer a relação do que eu queria dizer em inglês e de como eu falaria isso em português... (...) há uma diferença abissal entre o meu vocabulário em inglês e o meu vocabulário em português, então é claro que as palavras, por exemplo, eu não vou, eu não sei nunca dizer abissal em inglês, então eu mudo, **eu adéquo aquilo que eu sei e eu vou.**

A autonomia de sujeitos em superação faz referência a um sistema de sustentação de propósitos que não está desconectado de identidades que se firmam e se reafirmam, tampouco está dissociado de suas motivações como forças/sistemas que se alinham para produzir tanto a sustentação do sujeito no contexto em que se insere, quanto a superação pela aprendizagem para a obtenção de competência/instrumentos para prosseguir com o que projetou para si (DECI; RYAN, 1985). Neste estudo, o processo de aprender inglês não envolve só o conteúdo da língua, existem os sistemas da autonomia, da motivação e da identidade, da relação com os contextos, os quais estão todos aninhados e em permeabilidade quando se observa a dinâmica do 'eu' (MERCER, 2014b, 2015a, 2016). A narrativa de LEANDRO acima descreve que ao olhar para trás o sujeito se fortalece de maneira que o possibilita ter olhos para a conquista. Nessa dinâmica, não adiantaria no seu processo de superação estar preso no que o limita, mas dar a vez às visões que o mantem no percurso e seguir.

Portanto, ter olhos fixos na limitação de não ter suficientemente a língua-alvo que o contexto demanda pode ser interpretado como um estado atrator (HENRY, 2015) e possivelmente remeter a um 'eu que não se quer ser' (HIGGINS, 1997). Contudo, LEANDRO expõe uma base mais dinamicamente estável que lhe oferece uma plataforma construída ao longo do tempo e corresponde a uma outra função atratora mais definida no autossistema (NOWAK *et al.*, 2005) que retomam os subsistemas metagonitivo, cognitivo e afetivo submetido em seu autoconceito (McCOMBS; MARZANO, 1990). Essa plataforma exerce uma poderosa função atratora e compreende os 'eus' que se alinham no autossistema e foram registrados no seu autoconceito ao longo do tempo. Portanto, se há variações típicas na mudança de atrotores, também há a possibilidade de resiliência do sistema nas possíveis diversidades de atratores atuando no 'eu aprendiz de uma outra língua' (HENRY, 2015). LEANDRO, através desse excerto, demonstra se apoiar nessa plataforma em que verifico 'eus passados' que fortalecem o 'eu autônomo', possibilitando-o seguir para o futuro. Assim, reconheço possíveis mudanças de estados atratores e a interconectividade entre os componentes do sistema em diferentes escalas de tempo (HENRY, 2015), quando a dimensão da complexidade dinâmica nesse caso se refere a um 'eu' que assume um 'eu autônomo' que se afirmou em suas experiências histórico-socioculturais de relevância.

No próximo excerto, mostro uma história que LEANDRO conta sobre um colega do ensino fundamental que encontrou quando estava fazendo estágio na escola que estudou.

Sua narrativa promove um contraponto para o que apresento nesta parte do trabalho.

Excerto 21 (Entrevista III, realizada no dia 13/06/2015)

Leandro: [é assim]... assim, eu vejo, eu vejo... eu fui... da:: **eu fui fazer estágio... na escola que eu conclui o ensino médio**... e... agora... no começo de dois mil e quinze, no começo de dois mil e quinze eu fui o... ensino médio de... o estágio do ensino médio de inglês... **quando eu cheguei numa turma... tem um fulano que tinha estudado comigo**=
Perla: =meu Deu::s...
Leandro: e assim... não foi no ensino médio, **ele estudou comigo no ensino fundamental... e ele ainda está no ensino fundamental**... ele tá no nono ano...
Perla: ge::nte... e você já se formou, já está na fac- já [tá acabando hh]
Leandro: [assim, eu já tou] terminando a faculdade... [ele tá::]=
Perla: [Senhor amado]
Leandro: =no ensino fundamental, eu nem lembrei dele assim... pra você vê como a coisa passa tão rá::pido... são tantas coisas... são tantos-, juro, eu não lembrei dele, foi ele que lembrou de mim... e aí, caraca, não é você que é o Leandro?... sou... cara, a gente estudou junto sétimo e oitavo ano... aí, você falou, **você para e pensa**, gente...
Perla: oi?
Leandro: hum?... hã:: e o seu nome é::?... que nem o nome eu lembrava... meu Deus, eu sempre fui muito seletivo, até com... relação à amizade... até mesmo na faculdade... tanto é que me- meu amigo na faculdade é a Anete... só... não tem mais ninguém
Perla: ninguém aqui vai te criticar, porque a gente também é assim hh (...)
Leandro: porque é assim... **se eu consegui, por que que aquele cara ainda tá lá no nono ano, gente?**

O questionamento de LEANDRO, a respeito do colega naquela situação, leva-me a considerar a força de vontade e a capacidade do sujeito (McCOMBS; MARZANO, 1990) quando envolvem aprendizes de língua inglesa que, mesmo em situações contraditórias de aprendizagem, propõem se superar e se desenvolver na aprendizagem da língua. Por outro lado, há sujeitos que parecem não ter se construído com identidades de um sujeito autônomo no contexto de aprendizagem, não interagiram com o contexto que os cerca, não se envolveram por motivações que os ajudariam a reforçar e/ou possibilitar construções identitárias que os levariam a um processo de desenvolvimento e aprendizagem. Em síntese, quando se identifica aquele que não percebeu significados de interconexão com o contexto de aprendizagem que o envolve, ele deixou de tomar em relevância em seu autossistema seu potencial autônomo de maneira que lhe ofereça uma perspectiva que o encaminhe para um futuro melhor, pois como coloca McCombs e Marzano (1990):

> Para gerar a vontade por autorregulação, os alunos devem compreender que eles são agentes criativos, responsáveis por e capazes de conseguir autodesenvolvimento e objetivos de autodeterminação, e eles devem avaliar

e entender suas capacidades para alcançar esses objetivos [12] (McCOMBS; MARZANO, 1990, p. 51).

O que parece ser visualizado nesse exemplo citado por LEANDRO é que dentre tantas outras identidades dos sujeitos e relacionamento com suas motivações, há ainda sujeitos que não se construíram através de uma identidade autônoma, reunindo forças que os fazem agir em um determinado contexto de maneira protagonista e que os levaria a contribuir para si e para a sociedade da qual fazem parte. Por essa perspectiva, esta pesquisa busca expor e analisar o quanto os 'eus' que se constituem no autoconceito de LEANDRO remetem ao 'eu autônomo' como um autoconceito que opera em gerenciamento da totalidade do eu para possibilitar, por exemplo, autoguias de futuros.

A percepção é complexa quando o 'eu autônomo' é uma referência de um sentido do 'eu' do aprendiz, mas como diz Mercer (2014b), "um bom lugar para começar a entender nossos únicos, individuais e reais aprendizes é por apreciar positivamente a natureza de suas relações subjetivas, altamente pessoais em torno da língua" (MERCER, 2014b, p. 68)[13]. Reside nesse ponto a importância deste trabalho, quando se interessa por compreender um sistema que se caracteriza em uma dinâmica de sobreposições de elementos aninhados e em permeabilidade em que a autonomia é representada pelo 'eu autônomo', o qual possibilita que os 'eus experientes' ('eus da lembrança', ou ainda os 'eus das experiências socioculturais') interajam com as visões identitárias imaginadas de 'eus futuros', que são guias motivacionais para prosseguir (FALOUT, 2016). Como diz Falout (2016), "as pessoas são capazes de predizer efetivamente o que há por vir quando elas são capazes de olhar para trás com clareza, maleabilidade, adaptabilidade e capacidade de construir significados suficientes"[14] (FALOUT, 2016, p. 62). Essa compreensão dá luz a um processo de abordagem múltipla que se julga importante no desafio da aprendizagem de língua sobre a superação das limitações do indivíduo ao reunir autonomia, motivação e identidade no que também pode ser compreendido como o 'eu autônomo'. É como diz Mercer (2014b), trata-se de um quebra-cabeça do 'eu' que vai além de um modelo de pensamento e pesquisa, e por isso é válido apresentar abordagens múltiplas que "precisam ser efetivamente combinadas para contribuir de maneiras complementares com fins de um entendimento mais completo da grande figura do eu"[15] (MERCER 2014b, p. 67).

O próximo excerto refere-se a uma parte da história da vida de LEANDRO em que ele explica como surgiu a motivação de aprender inglês. Ele conta uma experiência no

12. "To generate the will for self-regulation, students must realize that they are creative agents, responsible for and capable of achieving self-development and self-determination goals, and they must appreciate and understand their capabilities for reaching these goals". (McCOMBS; MARZANO, 1990, p. 51).

13. "a good place to begin understanding our unique, individual, 'real' learners is by appreciating the nature and positivity of their highly personal, subjective relationships surrounding the language." (MERCER, 2014b, p. 68).

14. "... people are able to predict and plan ahead effectively when they are able to look back with enough clarity, malleability, adaptability and meaning-making capacity." (FALOUT, 2016, p. 62).

15. "multiple approaches need to be effectively combined together to contribute in complementary ways towards a fuller understanding of the big picture of the self." (MERCER, 2014b, p. 67).

ensino médio com a língua inglesa em que ele conseguiu superar um desafio de leitura de um livro em inglês dado a ele por um professor. Ele relaciona esse fato indiretamente com a visão que aprendeu sobre si naquele momento e com a escolha de poder fazer uma faculdade de Letras na habilitação em língua inglesa em um momento posterior.

Excerto 22 (Entrevista I, realizada no dia 03/06/2014)

Edson: e **você queria ler esse livro**...
Leandro: **porque eu queria ler... gente, eu gostava de ler... e na época estava todo mundo falando do Crepúsculo**... porque esse livro é o segundo livro da saga do Crepúsculo... estava todo mundo falando do Crepúsculo... e todo mundo metia o malho... aí eu fiz assim... eu peguei o Crepúsculo na escola que eu estudava na biblioteca li o Crepúsculo... aí quando eu fui ler o segundo livro que... **eu gosto de ter entendimento de alguma coisa pra depois criticar** ou falar sobre... quando eu fui ler o segundo livro... **eu já tinha o livro em inglês em casa eu falei assim... não, eu vou ler o que está em inglês... aí eu comprei um dicionário... na época eu comprei o dicionário da Oxford... e comecei a ler**.

A identificação de LEANDRO como amante da leitura se associa a uma identidade como leitor, algo que se relaciona com a necessidade de competência, mas também se associa com a correspondência no nível da relação com o professor que deu os livros em inglês, uma outra necessidade psicológica fundamentada na teoria da autodeterminação (DECI, RYAN, 1985). Além disso, vejo tais associações em correspondência com a autonomia de LEANDRO, pois todos esses pontos mostram um sentido de relevância na ação dele ao atender necessidades que mostram interconexões de seu autossistema com o contexto em que está inserido. O fato é que LEANDRO se mobiliza para ler o livro em inglês, motivado também por um 'eu que gosta de ler' e lhe dá base para fazer críticas e avaliar o que lê, um posicionamento de perfil identitário diante do social (BAUMAN, 2004 [2005]). O imprevisível é que LEANDRO se toma de seu 'eu autônomo', o qual lhe dá base para assumir que leria o texto em uma língua que não dominava, do livro que seu professor de inglês havia lhe dado. O que compreendo disso é que ele se determina por uma compreensão que tem de si, de sua identidade autônoma.

Nessa narrativa, observo que LEANDRO dimensiona os significados relevantes e assumidos para si de sua história também a partir do que ele coconstruiu com a de um professor que o viu capaz de realizar o feito de ler um livro em língua inglesa mesmo sem dominá-la. Ressalto, portanto, que "é a interpretação do aprendiz sobre o passado que se torna significativo para o eu atual, e não o evento passado em si"[16] (MERCER, 2014b, p. 65). É essa dinâmica de construções entre identidades afirmadas pelo 'eu autônomo' por meio de experiências passadas (MARKUS; NURIUS, 1986) que possibilita construir visões de eus futuros (DÖRNYEI, 2005, 2009), como será visto no próximo excerto. Porém, esse processo também pode incluir o 'outro relevante' (HIGGINS, 1987).

16. "... it is the learner's interpretation of the past which becomes significant for the current self, and not the past even per se." (MERCER, p. 65-66).

Excerto 23 (Entrevista II, realizada no dia 27/10/2014)

Leandro: foi **esse professor que me deu meu primeiro livro em inglês**... (...)
Edson: essa coisa de ter dado um livro em inglês, você acha que tem..?
Leandro: tem
Edson: **tem muita influência**...?
Leandro: **com certeza**
Edson: pra sua...
Leandro: porque eu **eu sou louco por leitura**, eu acho que se... eu acho que uma das piores coisas que poderia acontecer comigo é ficar cego... e mesmo assim eu aprenderia ler em braile muito rápido (...)
Edson: você acha que você aprenderia?
Leandro: aprenderia... **com certeza**... **ficar sem ler é que não ia dar**... gente, **leitura é vida**... então, quando ele me deu aquele livro, eu falei, gente, eu não vou ler... o que eu não sei... mas aí depois eu fiquei pensando, gente, se ele me deu o livro, **ele acha que eu sou capaz de ler**... né? porque numa sala com quarenta alunos, ele chega e me dá três livros em inglês... eu falei, não... se **ele me deu o livro, ele acha que eu consigo**... **se ele acha que eu consigo, eu acho que eu também consigo**... que ideia hh
Edson: hh
Leandro: e aí foi, e aí, bom... duras penas, um tempão ah:: lendo o 'desgramento' do livro, um livro por sinal muito ruim... um dos piores livros que eu já li na minha vida, **mas que me acrescentou essa minha vontade de aprender... o inglês**... eu já li muita coisa melhor depois dele

Como se vê, LEANDRO reconhece essa coconstrução aplicada ao centro avaliativo do seu autossistema gerenciado pelo seu 'eu autônomo'. Mostro assim dois pontos que são chave para o estudo que é aqui realizado, a compreensão sociocultural dos estudos da autonomia (OXFORD, 2003) que neste trabalho desintegra a dicotomia individual *versus* social e o reconhecimento de que a autonomia não se constitui em si mesma, sem que se toque em sistemas que a ela se relacionam como a motivação e a identidade do sujeito (MURRAY; GAO; LAMB, 2011). Porém, focando a autonomia de LEANDRO, ele mesmo sendo um bom leitor em língua materna, tendo o reconhecimento de seu potencial em um sentido identitário e se vendo motivado por um docente que o presenteia com livros em inglês, ainda assim, se não fosse o potencial autônomo de LEANDRO, ele não se causaria agir em prol da superação, determinar-se e tomar para si a necessidade de ler um texto de uma língua que ele não dominava. LEANDRO, como ele diz, compra um dicionário e "a duras penas" lê o livro em cinco meses. Portanto, identifico em LEANDRO o 'eu autônomo' conciliador de suas experiências identitárias.

Reconheço na história de LEANDRO o efeito borboleta (GLEICK, 1987) representado na TC/C, quando verifico que o sistema em foco é caracteristicamente aberto e imprevisível, pois a partir de um simples ato de um professor ocorreram consequentemente grandes realizações (LARSEN-FREEMAN, 1987). Concordando com Paiva (2011), a TC/C não oferece apenas metáforas, mas um novo paradigma, cujas lentes oferecem visão para novos conceitos para entender os fenômenos. A ótica da linearidade dos fatos e das relações de

causa e efeito em uma sequência aparentemente lógica é desconstruída e apresentada aqui na possibilidade de questionamentos que possam ser colocados ao se refletir que conseguir ler livros em inglês é bem diferente de ter a intenção de trabalhar com a língua como profissional. Será mesmo? A compreensão construída nesta pesquisa oriunda tanto das pesquisas narrativas – que compreendem o sentido a partir das histórias em que os sujeitos retomam, pinçando momentos anteriores e os montando dentro de um quadro de significados para eles (BASTOS; SANTOS, 2013) – quanto da TC/C – que elucida as realidades por uma ótica caótica e adaptativa, sem previsibilidades (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) – é significativa nesta investigação ao romper com visões simplistas de causa e efeito. Ter lido um livro em inglês, tornou-se uma experiência que retoma 'eus passados' a 'eus futuros', possibilitando, na interação com o mundo sociocultural possibilidades imprevisíveis. Percebe-se, portanto, uma "rede de relacionamentos" que "permite o presente, o passado e o futuro serem combinados como relações entre pessoas no passado, lugares e experiências, como também relações com objetivos futuros que podem ser incluídos"[17] (MERCER, 2014b, p. 65).

Dessa forma, ter simplesmente a identidade de leitor não explica o potencial de LEANDRO de se colocar em prol da necessidade de ler que tem, sente ou entende ter ou mesmo a certeza do potencial de que "aprenderia ler em braile muito rápido" se ficasse cego, por exemplo. O que LEANDRO reconhece é sua autonomia representando quem ele é nesse momento, ou seja, um aprendiz autônomo. Desse exemplo, a autonomia se configura como sendo inerente ao indivíduo em momento de superação e se conjuga com dados sociais (VANSTEENKISTE; RYAN, 2013), com suas motivações e identidades (MURRAY; GAO; LAMB, 2011). Caminhando um pouco mais sobre a percepção que a pesquisa constrói, trazendo evidências de um 'eu autônomo', as construções narrativas de LEANDRO sobrepõem as noções de identidade, motivação e autonomia em um único elemento. Nesse caso, o 'eu autônomo' se configura uma identidade corporificada da autonomia que funciona como elemento motivador estabelecido no autossistema como fonte de força para o aprendiz (McCOMBS; MARZANO, 1990). Volto à primeira entrevista com o excerto abaixo, quando LEANDRO mostra a conjugação desses elementos em associação em um sistema de sustentação, reconhecido em compreensões do processo de superação (aprendizagem):

17. "The network of relationships enables past, present and future to be combined as relationships with past people, settings and experiences, as well as relationships with future goals can be included." (MERCER, 2014, p. 65).

Excerto 24 (Entrevista I, realizada no dia 03/06/2014)

Leandro: (...) **hoje eu já comprei vários em inglês**... comprei MacBeth, comprei... meu Deus... comprei Os Contos de Grimm... dos irmãos Grimm... comprei o Mágico de Oz... comprei O Retrato de Dorian Gray... e mais um outro... eu comprei cinco livros mas eu não me lembro do nome do outro
Edson: e por que você comprou esses?
Leandro: **eu comprei porque eu queria ler**... que eu achei interessante, queria ler... aí eu agora estou tentando comprar os livros em inglês ao invés de comprar em português **porque adquire vocabulário**... **você consegue entender como é que funciona na prática** né? (...) **os meus textos estão melhorando em inglês**... estava observando um texto que eu escrevi... esta semana mesmo... estava observando um texto que eu escrevi **no primeiro período de inglês com a professora Christine... a chuva de vermelho** ((referência às correções marcadas pela professora))
Edson: [hh]
Leandro: [hh] não, é sério... muito vermelho muito vermelho mesmo aí eu estava observando as redações porque **a professora Sheila pediu pra gente escrever três redações**... **então eu consegui escrever três redações em cerca de duas horas e tinha se eu não me engano acho que era uns cinco erros só**... então eu fiquei muito fe-... e::u **fiquei olhando aquilo eu falei, gente, eu desenvolvi, caramba**

LEANDRO busca sempre se desenvolver na aprendizagem do inglês. A autonomia dele é visível quando narra ter comprado livros que não eram pela exigência de nenhuma disciplina, mas por perceber que o uso da língua pela leitura lhe oferece oportunidades de aprendizagem e o resultado é visto nos seus próprios textos escritos na faculdade, compreensões fundadas na relação com os contextos em que está inserido. Ressalto, assim, o que até então já foi visto, que a autonomia no contexto de superação é marcadamente um ‘eu autônomo’ que é assumido na compreensão identitária de LEANDRO e como tal tem função importante nas autoavaliações e propiciações motivacionais dele. A destacar no excerto acima, ele compara os momentos inicial e atual de disciplinas que cursou no quinto período e percebe o quanto ele vem se superando. Barcelos (2006) comenta em suas análises de narrativas de aprendizes na escola que a adversidade encontrada em contextos de ensino motiva os estudantes “a se tornarem mais responsáveis por sua aprendizagem” (BARCELOS, 2006, p. 14). Além disso, vemos que a autonomia se entrelaça com a visão que LEANDRO tem de si construída pela experiência passada e atual, como a identidade de um ‘eu leitor’, por exemplo, causando uma percepção através da qual os sistemas da autonomia, da motivação e da identidade estão, como diz Paiva (2006) “aninhados”.

O excerto anterior possibilita também compreender que sujeitos autônomos como LEANDRO veem suas necessidades em um mundo aplicado, constituído por experiências que trazem sentido para sua própria vida. A motivação em aprender, como diz Dörnyei (2001), deve ser esclarecida aos alunos de que ela parte deles e são eles que precisam cuidar para que se mantenham motivados. LEANDRO no excerto abaixo narra um momento em que tal responsabilidade e consciência devem ser assumidas pelo estudante de forma persistente e autônoma.

Excerto 25 (Entrevista III, realizada no dia 13/06/2015)

Leandro: (...) então então eu acredito que o desenvolvimento... dos alunos... inclusive da graduação... **eu lembro muito da Lilian... que dá aula de Didática, ela falou assim pra gente, gente, o que vocês recebem da faculdade... é trinta por cento daquilo que vocês precisam... os outros setenta por cento é vocês que têm que correr atrás... então eu vejo essa aplicação dessa... dessa loucura dos setenta por cento... na minha vida, para mim mesmo...** né, eu... recebi aquilo que a faculdade podia me dar... né, aqueles trinta por cento eu diria que seria bem mais do que trinta, né... em relação a língua inglesa... porque eu vim muito muito muito muito cru...
Edson: então é mais do que setenta, né?
Leandro: mais do que... trinta... a Lilian falava que era trinta
Edson: do que recebia da faculdade
Leandro: e **os setenta era aquilo que a gente tinha que buscar**... assim, ah... eu acho que era mais para dar aquele baque né... comecem a fazer vo<u>cês</u>, porque aqui a gente tem pouco tempo**... então eu acho que recebi muito mais do que isso na língua inglesa né, mas o restante foi... estuda, estuda, estuda mesmo... sem sem parar...** então, eu acho que é isso... **e a questão sobre esses alunos que já tem bom desempenho já chegam na faculdade... acabam desistindo... é porque simplesmente porque eles não estão... eles não querem... é uma ques- no meu ponto de vista né... é uma questão de:: de vontade... se você realmente quer aquilo... você [vai conseguir aquilo]=**
Perla: [vai lutar]
Leandro: **=é o que eu fiz, é o que o Daniel fez, que a Perla fez**... mesmo já tendo... eles já tinham uma base... mesmo pequena, né?, se viram ali naquela dificuldade... eu acho que é a mesma dificuldade... você ouve o professor falando inglês, você ouve alguma coisa, você entende uma palavra e aí passam vinte mil palavras e você não entendeu 'lhufas', né, aí você entende outra de novo passam outras trinta mil palavras e você não entendeu 'lhufas'
Daniel: hh
Leandro: mas é é-... **eu acho que é uma questão de decisão, se você quer... você realmente você vai conseguir... se você não quer... °não vai ter quem vai poder te ajudar°**

As experiências que são tomadas em relevância no autoconceito do 'eu' trazem em cena diversas figuras que representam, como Markus e Nurius (1986) expõem, 'eus possíveis'. Através deles você recebe o 'baque' pelo seu 'eu que temo ser', você posiciona o que 'você quer' pelo seu 'eu ideal' e se autodetermina querer fazer ao se colocar "estuda, estuda, estuda" pelo seu 'eu que deveria ser' (HIGGINS, 1987), todos esses 'eus' são negociados no 'eu' holístico. LEANDRO aponta para a questão da vontade, da força de vontade e vislumbra, por sua experiência, que se valeu de seu potencial de ir ao encontro de suas motivações, de se apoiar no conhecimento de si, do seu 'eu autônomo'. Ele não se nega a possibilidade de ser capaz de aprender, pelo contrário, ele acreditou e agiu de diversas formas para se apropriar da língua de estudo, que era meio de interação e atividades no curso de Letras Português-Inglês. A língua também foi instrumento para seu crescimento, mas antes dela, ele se valeu de um potencial que lhe promoveu oportunidades de se construir na formação que almejava. No entanto, a autonomia não se constitui na prática isolada de propósitos que não envolvem identidades e respectivas motivações. Portanto, o sujeito se constrói, se afirma e se descobre mais fortemente como um sujeito social, em interação com os contextos que o cercam, na busca por ir além. O contexto

também oferece meios, mas a maior fonte motivadora é apontada por LEANDRO como estando dentro de si. Ele faz comparações com pessoas que já têm conhecimento de inglês, mas elas desistem porque não encontram em si o que as sustentasse no propósito de se construir a partir daquele lugar. Assim o 'eu autônomo' opera entre a vontade e a capacidade do aprendiz (MCCOMB; MARZANO, 1990).

Excerto 26 (Entrevista III, realizada no dia 13/06/2015)

Edson: assim, nessas, na- nas histórias do percurso de vocês... né?... **houve uma descoberta**... de quem... não sei...ah::, alguma coisa assim, **uma descoberta sobre si?**
Perla: ah:: [hh]
Leandro: [ah:: hh]
Edson: [o::u]...
Leandro: no meu caso foram absurdas
Perla: hh=
Daniel: =[hh]
Edson: [uma descoberta] de coisas assim, de que você não tinha noção... ou houve uma reafirmação de quem vocês eram? (...)
Leandro: no no meu caso... **assim, as mudanças foram**... **muitas**... né?... mas assim, nada do que eu não conhecesse... né? é... **então eu acho que é mais... pelo ponto de reafirmação... né?... tem tudo isso, na questão da fo::rça, mas isso aí, eu já sabia que eu tinha**... né, **tinha aquela coisa da... de ser esforça::do, que eu também sempre fui.**.. e... mas... teve outras coisa de cunho pessoal... então, eu entrei na faculdade noivo... de uma menina... e assim... é... entrei na faculdade noivo... hoje eu namoro com um cara... então assim... tem dif- é uma diferença absurda, né?... é uma virada de mesa... e assim... então no meio disso tudo... teve... é:: se assu-... no meio da faculda::de, no meio dessa dificuldade com a língua inglesa, no meio de estágio, [no meio de trabalho]
Perla: [acontece de tudo]
Leandro: teve... é... a questão da homossexualidade... teve a questão da afirmação... teve o preconceito familiar... teve... o conflito... então=
Perla: =muita coisa acontecendo ao mesmo tempo=
Leandro: =**muita coisa aconteceu, muita coisa eu sou diferente**... mas eu acho que... o o Leandro em si... o o cara que começou a faculdade
Edson: **mas se não tivesse feito a faculdade de Língua Inglesa... essa descoberta?**
Leandro: **eu acho que não... eu acho que não porque eu comecei me sentir livre... quando é é... eu me percebi como como alguém**... né, eu acho que... **quando a Perla falou que... ela se... se viu como alguém... eu acho que você só consegue se sentir e se ver como alguém, quando você começa fazer algo que você gosta**... quando você está dentro de um ambiente que gosta... **que você se sen- se sente amparado de alguma forma**... então, não é aquela coisa do amparo de mãe... que é, ah:: [não, não]
Perla: [vai dar tudo certo]
Leandro: vai dar tudo certo... não, não é isso... né? **eu me senti amparado academicamente**, então eu sabia que mesmo se... o restante todo desse errado... **eu ia ter uma base... pra pra ser alguém no futuro** e depois sambar na cara da sociedade

LEANDRO alinha percepções de sua construção como sujeito mediante às conquistas no contexto que projetou alcançar (relação com o futuro), segundo suas motivações e realização pessoal. Quanto a saber de sua base como sujeito autônomo,

capaz de agir tomando para si suas responsabilidades para aprender, LEANDRO já se compreende por essa identidade. No entanto, realizar-se no propósito em que se coloca é reafirmar esse potencial autônomo nele que possibilita outras construções que envolvem outros 'eus' que o tomam. Nesse excerto, LEANDRO mostra a negociação avaliativa dos seus propósitos ao mesmo tempo que suas visões futuras se amparam na construção de um autoconceito que lhe abre a possibilidade de mudança nele. O componente mais dinamicamente estabilizante desse processo é o seu 'eu autônomo', o qual LEANDRO reconhece e o afirma por suas outras experiências socioculturais. Contudo, a mudança é uma construção de instabilidade para uma estabilidade dinâmica aberta para outras novas mudanças (LARSEN-FREEMAN, 2014). Essa perspectiva avaliativa conciliadora do 'eu autônomo' mostra o ponto onde repousa as visões que LEANDRO construiu para si. Na fala dele, mesmo que tudo não se concretizasse conforme se projetava para o futuro, ao menos lhe restaria o amparo do que seu 'eu autônomo' lhe conduz, que é para os valores que ele construiu em afeição e identidades dentro de si (McCOMBS; MARZANO, 1990).

Em observação de outro processo simultâneo nesta exposição de LEANDRO, mais uma vez percebo o conflito por aquilo que Higgins (1987) mostra ser o 'eu que temo ser'. Esse é a avaliação do que o seu mundo social pode lhe causar ou possivelmente não lhe oportunizar ser diante do que lhe faz mais sentido para seu 'eu' interior. Portanto, suas visões de futuros, seus 'eus futuros' se constroem a partir do que ele tem como identidade mais segura nesse contexto de superação, que é o seu 'eu autônomo'. A dinâmica desse sistema aberto é compreendido quando LEANDRO explica que se não fosse o curso de Português-Inglês (ou seja, ter feito o percurso conciliado e avaliado no seu 'eu autônomo'), não lhe ocorreria as consequentes relações com a realização de ser alguém, de se perceber realizando seus projetos e uma compreensão melhor de si. Assim, o que se vê nesse excerto é que a motivação também está vinculada à perspectiva confiante das construções de 'eus futuros' do aprendiz com base no seu 'eu autônomo'. Ou seja, as afirmações identitárias do sujeito pelo 'eu autônomo' também possibilitam o mesmo se sentir com forças para continuar projetando-se em pensamento para o futuro.

Excerto 27 (Entrevista III, realizada no dia 13/06/2015)

Leandro: eu acho que assim... eu acho que eu tenho um pensamento, eu tenho um pensamento parecido com o:: com o Daniel... apesar de ter saído da da igreja, né?... evangélica... eu não tenho muito essa:: essa ligação... divina hoje em dia muito mais... então assim... o meu maior foco... **minha maior base sempre foi uma perspectiva**... de que um dia... né? algo, **de um dia algo melhor**... então, foi essa... basicamente... né? é o que o Daniel disse, é mirar no futuro...
Perla: [foca no futuro]
Leandro: [olha lá na frente], [olha no horizo::nte]
Perla: [bota foco °no futuro° hh] bota foco hh (...)

Leandro: então é aquela coisa do ***focus.. on future***, né?... **olha no futuro, foca no futuro**... **pelo menos pra mim sempre foi a minha base**, né? tá difícil agora, vai (.) vai continuar difícil amanhã::=
Perla: =pode aparecer até algo [pior]
Leandro: [né?]... vai ter um uma parada sini::stra me esperando ali na esqui::na=
Daniel: =mas eu vou passar por cima=
Leandro: =mas eu vou virar a esquina... nem que eu tenha que passar por cima e pisar na cara daquilo que está ali na esquina me esperando... **porque há uma necessidade de superação**, né?... é o que a gente está falando desde o começo... você entrou na faculdade, **você está disposto aquilo, você colocou na sua cabeça de que você vai conseguir, então você vai conseguir... é isso**

Ser autônomo surge neste trabalho pela perspectiva de representações aninhadas que conferem ao aprendiz se posicionar diante do social assumindo motivações identitárias. O que apresento nessa pesquisa é que as identidades de LEANDRO funcionam como motivações do sistema de superação dele conciliadas pelo seu 'eu autônomo'. Os 'eus' que se visualizam e se conciliam pela agência do 'eu autônomo' são os que trabalham para lhe conduzir a um propósito. Evidencio assim o 'eu que deveria ser' de LEANDRO em relação com seu 'eu ideal' para concretizar o que colocou como perspectiva futura (MARKUS; NURIUS, 1986). Essa jornada inclui caminhar com o 'eu que temo ser' (HIGGINS, 1997), pois como LEANDRO coloca existe uma necessidade de transpor as limitações, que também se personificam e ameaçam o sujeito, as quais podem esperar por você 'ali na esquina' como um 'outro possível' ou o próprio 'eu que temo ser'. Contudo, é preciso ultrapassá-las, enfrentá-las, mantendo o foco no seu 'eu ideal', isto é, em um 'eu que se quer ser' (MARKUS; NURIUS, 1986). Essa dimensão de autonomia faz parte de um sistema que representa diversas instâncias do sujeito, mas o torna condizente e em consonância com suas necessidades de existência.

Excerto 28 (Entrevista III, realizada no dia 13/06/2015)

Edson: bom (.) continuando... **o que era você antes de passar pela experiência de chegar à reta final de um curso que te exigia o uso da língua inglesa?**... o que era você antes de passar... e de estar nesta posição agora... ou seja... o que era você antes de se... de ser, de se ver no desafio, né? de que você teria que... lidar com o aprendizado da língua inglesa... ao mesmo tempo em que você... tinha que aprender sobre ela... né... ah, o que é.. você... assim, o que você é nessa fase... né... chegando... às vésperas... da reta final?
Edson, Perla e Daniel: hh
Leandro: ((abre os braços como se mostrasse as amarras que lhe prendiam de abraços abertos)) **oprimido**... né? **eu era oprimido**... né?
Perla: inseguro
Leandro: **inseguro**
Perla: [eu era totalmente insegura]

Leandro: [então **se hoje a]gente se vê como alguém**... né? é é, **no meu caso, eu posso dizer que eu não era nada**... sim... eu tinha... boas notas... eu fazia as coisas direito... né? eu era o filhinho perfeito... mas... dentro de mim era um era uma tempestade constante ((interferência)) então assim... era uma tempestade constante, minha cabeça estava sempre rodando sobre muitas coisas... então assim, tinha questão também, é, como eu já falei da homossexualidade... então... até você chegar e falar pra pra sua família... porque é é complicado... né?... hoje em dia... tá até mais fácil, mas ainda é complicado, você chegar pra sua família e dizer que você é homossexual é complicado... você tem que ter uma base financeira... né?... você tem que ter certa independência... você tem que estar fazendo as coisas certas... porque é é... enfim...
Edson: entendi... entendi que você falou de... **eu 'linquei' com algo que você falou antes... foi uma construção... que é... o antes... né?... se via meio que... eh... sem rumo**...
Leandro: **exatamente**
Edson: e ao se construir... dentro de um propósito... e aí vocês falam em... determinação... falam de superação... falam de... descoberta... **isso faz uma organização e projeta vocês para alguma coisa**
Leandro: **como alguém**

Vejo que as experiências de vida e as experiências de aprendizagem de uma língua não se separam categoricamente na lembrança do aprendiz. Elas se manifestam juntamente como referências para outras possibilidades de percursos na vida, repercutindo em área de constituição pessoal, identitária e motivacionais. Ao agirem em função de seus propósitos, que envolviam suas emoções, motivos, identidades com a língua, criam um processo de manutenção deles entrelaçando-os para o desenvolvimento e a realização de seus projetos envolvendo, em função de gerenciamento de possibilidades futuras, o seu 'eu autônomo'. Esse 'eu autônomo' evidencia no autossistema a capacidade de criar meios para atenderem seus projetos, aquilo que se propõe realizar e tomar para si como projeção de seus anseios e vontades (McCOMBS; MARZANO, 1990). Ouvindo o que LEANDRO conta de suas vivências, pedi para que contasse suas histórias de sucesso na faculdade.

Excerto 29 (Entrevista III, realizada no dia 13/06/2015)

Edson: **conte uma história de sucesso... que aconteceu na faculdade de Letras... nesse processo de aprendizagem de inglês** (...) Leandro...
Leandro: gente... =[olha]
Daniel: =[conta a sua história]
Priscila: ((com voz de locutora de propaganda de televisão)) =[de frente com o Edson]
Leandro: de frente com o Edson é ótimo
Perla: [hh]
Daniel: [hh]

Leandro: então assim... **eu tenho algumas**, né?... é::... **ter sido seleciona::do... pela Sheila pra fazer parte do grupo de:: iniciação científic**a... né? porque... assim, porque era uma coisa que eu nunca tinha imaginado... eu escrevi um texto em Estudos Integrados ((uma disciplina da grade do curso de Letras da instituição investigada)), ela leu o texto, gostou muito do que eu escrevi e daí me chamou pra eu participar do...°do grupo de pesquisa°, eu não fiz prova pra entrar no grupo de pesquisa... não fiz nenhum processo de seleçã::o... simplesmente entrei... né? porque ela me convidou... é:: **a publicação do arti::go**... né? **as apresentações do Só Letra::ndo** ((evento planejado e executado por graduandos de Letras))... também tev-, olha, **uma das melhores também foi a aula da Christi::ne**... porque assim, você para pra pensar que... a minha última apresentação em inglês... tinha sido lá:: em The Mask of the Red Death... né?
Perla: é mesmo
Leandro: então assim... foi tenebroso... eu sai altamente... né? deprimido, né? me culpando mesmo por não ter feito a coisa dire::ito... que eu não tinha capacidade para ta::l... que eu era impote::nte pr'aqui::lo... e aí eu falei... a gente começou ter aula de Tópicos Especiais ((disciplina de fonética e fonologia da língua inglesa))... e uma coisa que o Edson sempre falava era que:: a gente melhoraria se nós nos ouvíssemos... e:: quando::... eu fui fa- montar a aula pra [Christi::ne]=
Perla: [eu me gravo]
Leandro: né?... **eu fiquei me gravando, ouvindo, me gravando, me ouvindo, me gravando, me ouvindo e corrigindo, no que eu estava falando errado eu corrigia a pronúncia e ia me corrigindo... e assim, fui montando tu::do aqui::lo**... montei a aula, tá? beleza... no dia de apresentar a aula, eu estava super nervoso, né?... mas quando comecei a falar, né?... é aquela coisa, começa a fala::r... agora, meu filho, se a naja tiver que entrar vai entrar...
Perla: hh
Leandro: não posso fazer nada... então=
Perla: =é verdade=
Leandro: comecei a falar... e aí... quando eu pensei, já tinha passado
Perla: quando você olha, gente, já foram trinta minutos?
Leandro: é:: [então assim]=
Perla: [eu falei isso tudo?]
Leandro: = e aí **a Christine também me elogiou pra caramba... falou que eu tinha desenvolvido mu::ito... e aquela coisa to::da e aí eu falei, ge::nte... né? não foi um dez igual ao do Daniel... mas foi um nove e meio**
Perla: ah:: mas tem gosto [de de::z]
Leandro: [pra mim] um nove e meio é ótimo, depois de um quatro e meio... em *the Mask of the Red Death*... pular pra um nove e meio... [né?]
Perla: [tem gosto de dez]... tem nota que pra mim não [precisa ser dez hh]
Leandro: e aí eu falei, ge::nte... mesmo assim me tirou meio ponto por causa de uma preposição que eu usei errado
Perla: ah:: eu também perdi meio ponto na primeira por isso... eu falei *pro- pronoun* é *pronoun* hh
Leandro: não... não é nem isso é é preposição mesmo... é:: que era:: *in...* al- alguma coisa e eu usei *on*...
Perla: é? tá bom
Leandro: né::? **são são histórias que pra mim são histórias de sucesso... vai ver que pr'as outras pessoas não significam nada**
Perla: nada, mas pra [gente que está ali::]
Leandro: **[mas pra gente que está ali::]**...=
Daniel: com certeza
Leandro: **=significa** (...) então assim... e **teve outras**, né? **a minha entrada nesse colé::gio que estou dando au::la... eu fui escolhido entre vinte professo::res**... né?... a maioria deles tinha saído da UFRJ

Perla: é::?
Leandro: eu ainda nem terminei a faculdade... e entrei no lugar deles... entrei na vaga
Perla: **porque quem faz o:: curso é... você:: não é a instituiçã::o é [você mesmo]**
Leandro: **[exatamente]** e aí...
Perla: tem esse [preconceito]
Leandro: **[a minha coordenadora] me elogia o tempo to::do... por conta do <u>bom</u> trabalho que eu tou executando na escola... então... são histórias pra mim que são de sucesso**

O sentimento de realização de LEANDRO, ao relacionar todas as histórias narradas por ele, é o de libertação. É a expressão que decorre de várias narrativas que conjugam a necessidade de superação alinhada pela autonomia do sujeito. Vê-se, dessa forma, que o exercício de controle sobre a aprendizagem do sujeito não é um dado isolado para o alcance da aprendizagem, da superação, mas se relaciona com outros sistemas que passam construir a sustentação do sujeito nesse contexto que demanda a língua e o desenvolvimento de conhecimento sobre ela em um curso de licenciatura em Letras Português-Inglês. Pensando nessa lógica, a necessidade é comum entre os sujeitos acompanhados por esta pesquisa em que buscam ser capazes de levar a cabo um sistema de sustentação que lhes permitam um percurso cujo resultado reafirma suas identidades, suas motivações, suas necessidades de se verem capazes de gerenciar a própria vida e dela serem sujeitos. Aprender uma língua adicional assim traz uma dimensão maior para eles porque os fazem se "sentir alguém" em consonância com o mundo com o qual também interagem.

O que se confirma em minhas análises é que o sujeito não só constrói um conhecimento sobre a língua, mas também a si mesmo ao longo das experiências de aprendizagem e de conquista através de um posicionamento respaldado nas identidades que o constituem e se fortalecem. Parto do pensamento de que a sustentação de um estudante em um curso de formação de professores de língua inglesa, que inicia, desde a primeira disciplina que envolve o inglês, estudos sobre a língua-alvo, fazendo uso dela em nível avançado, terá de se apoiar em outros recursos – e não apenas o linguístico, como se faz entender Little (2007) ao manifestar sua compreensão que coloca a aprendizagem da linguagem como condição precedente para o desenvolvimento da autonomia. É neste ponto que o contexto desta investigação e as pessoas com o perfil selecionado desta pesquisa dão luz ao entendimento de como a autonomia emerge desse contexto através do desenvolvimento desses indivíduos no processo de sua graduação ao se articularem na aprendizagem de maneira autônoma. Ou seja, aqueles que estão na situação de não terem o letramento esperado na língua inglesa e de não desistirem da graduação ou trocarem de habilitação logo de início têm de se posicionar muito mais urgentemente lançando mão de instrumentos que os alicerçam, um deles é aquele que os qualifica como participantes mais autônomos. Nesse sentido, a autonomia é um posicionamento possível e indispensável

para esses alunos que estão aquém do letramento da língua de estudo e que querem se manter nas conjunturas do curso de Letras Português-Inglês até a obtenção da formação desejada.

Dos exemplos tirados das narrativas de LEANDRO, observo que a compreensão do ‘eu autônomo’ diz respeito a um campo maior do ser que agrega ‘eus’ que são referência a um tipo de autoconceito que informa ao autossistema a origem do potencial para agir e alcançar o que se propõe, portanto, o ‘eu autônomo’ é uma marca identitária para o indivíduo. Além de uma *necessidade* autodeterminada para cumprir suas *relações* e *competências* (DECI; RYAN, 1985), o ‘eu autônomo’ traz a visão aninhada e permeada de identidades e motivações para o autossistema, pois afinal também desempenha papel que avalia as experiências que compõem seu histórico sociocultural e informa que é possível se ver em realizações futuras. Por isso, o ‘eu autônomo’ integra diversas experiências (retrospectivas e prospectivas), causando ao autossistema uma maior consciência de si e de seu potencial, trazendo uma perspectiva de vida, de postura na aprendizagem do inglês e que o permite seguir em frente, pois como LEANDRO diz, “eu adéquo aquilo que eu sei e eu vou”.

CONCLUSÃO

Para aqueles que enfrentam o desafio de ter de aprender uma língua à medida que assumem uma proposta de formação no ensino superior em um curso de Letras Português-Inglês, sem inicialmente dominá-la na prática do estudo, não há outra opção senão a de se revestir plenamente de seu potencial autônomo e colocar em cena, pelos seus propósitos de superação, outras bases para se sustentarem durante a trajetória de sua graduação. Assim, investiguei sobre como a autonomia pode ser compreendida nesse contexto e refleti sobre essa interação de elementos – como em um sistema – nas histórias de sujeitos que trazem visão de um significado maior para a aprendizagem (e, certamente, para o ensino) de língua quando mostram o que há de relevante nas associações que lhes fazem sentido dentro de si neste mundo social e no contexto descrito.

Chego ao final das participações de RENATO e LEANDRO vendo-os mais conscientes de seu potencial de superar limitações, reconhecendo neles alguém tomando para si a autonomia para a transformação de sua condição, por uma atuação mais confiante e despojada no contexto que envolve interações na língua-alvo para sua formação em língua inglesa no curso de Letras. Ao fim da análise de suas narrativas, reconheço neles que as visões de si e de suas histórias de superação os tocaram de maneira empoderadora pelo reconhecimento de seu potencial autônomo. Dessa forma, suas experiências e seus 'eus passados' possibilitaram caminhos de respostas às questões colocadas neste trabalho.

Primeiramente perguntei: "Como emerge o sentido de autonomia das histórias que narram a trajetória de superação de graduandos em Letras Português-Inglês de uma instituição privada na Baixada Fluminense, que se qualificavam inicialmente na língua de estudo aquém do letramento esperado deles no curso pelos professores, pela coordenação acadêmica e por eles mesmos?"

Ao considerar a construção do indivíduo por meio das representações que o marcam histórico-socioculturalmente, a visão da autonomia é de um 'eu autônomo' que surge da necessidade inerente do aprendiz de estar em interconexão com o mundo. É uma identidade que firma o indivíduo em uma unidade libertadora da inconstância de um ser que está sempre em mudanças diante do contexto que está ao seu redor, o qual se faz representado no indivíduo e do qual ele também faz parte (USHIODA, 2015; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Dessa forma, esse 'eu autônomo' é a expressão de um autoconceito que toma como maior valor no aprendiz o que faz mais sentido para dentro de si. Assim, chego a um entendimento amplo e ao mesmo tempo sintético da resposta principal desta investigação quando observo que emerge uma face do 'eu' da autonomia nas narrativas dos participantes que contam histórias de superação na aprendizagem do inglês. Portanto, para dar visibilidade dessa compreensão pela ótica de uma unidade

identitária por um lado, reconheço, por outro lado, uma dinâmica da multiplicidade desse 'eu' do aprendiz e de elementos/componentes/sistemas que se associam a ele. Essa conjugação de ângulos que possibilita visão de unidade e multiplicidade é uma característica dinamicamente complexa no âmbito do 'eu' (MERCER, 2014a; 2015b). O 'eu autônomo' é visualizado dessa maneira porque pode ser entendido por diversas perspectivas em escalas e níveis de interconexões entre sistemas e subsistemas.

Portanto, foi adentrando no domínio do 'eu' que busquei estabelecer relações com outros elementos do sistema da manutenção de propósitos dos aprendizes envolvidos nesta pesquisa. Nesse domínio (do 'eu'), entravam em interconexões complexas diversos sistemas dinâmicos dos quais busquei apresentar alguns. Essa visão dinâmica condiz com a resposta das outras questões desta investigação. As perguntas "Quais são os outros elementos que alicerçam estudantes de Letras Português-Inglês com pouca prática de letramento em língua inglesa ao construírem sua formação profissional mesmo diante de situação inicialmente adversa por não conseguirem estar nas condições de uso da língua-alvo requeridas deles na graduação?" e "De que maneira esses elementos que alicerçam os estudantes observados na pesquisa se associam?" vão resultar em uma tentativa de explicitar o que, na verdade, são os elementos/componentes/sistemas interconectados ao se reconhecer a característica complexa da autonomia sociocultural observada nesta investigação.

Inicialmente essa percepção complexa de um 'eu autônomo' se constrói por um entendimento de base psicossociocultural sobre a força inerente do sujeito que é suporte para assumir para si propósitos que o desafiam e que está em correspondência com suas necessidades de competência (para satisfação de se atribuir capacidades e habilidades) e de relação (para satisfação de estar em correspondência com o 'outro' – com o mundo social) (DECI; RYAN, 1985). Dessa maneira, o 'eu autônomo' representa as conexões em níveis de um fluxo autodeterminado entre o eu e o contexto que configuram as relações inerentes da *autonomia*, da *competência* e da *relação*. Por isso, é um 'eu' percebido também por uma perspectiva vygotskyana da internalização (VYGOTSKY, 1978 [1991]); contudo, que alcança uma compreensão dinâmica, uma vez que tem uma expressão (in) tensa na relação com o mundo e de suas vozes que são dialogizadas no sujeito (BAKHTIN, 1929 [2006] 1979 [1997]), trazendo a dimensão de uma luta interna diante de seu contexto histórico-sociocultural, como é característico das expressões identitárias (BAUMAN, 2004 [2005]).

Além desse modo de observar o sistema investigado, reconheci a necessidade de compreender a dimensão desse 'eu' em escalas de tempo que trazem relações entre as noções de agência, identidade e autonomia. Dessas duas últimas noções, observei uma conjugação aninhada e permeada a tal ponto que a visão, com base nas narrativas, é de uma identidade do autossistema atestada pela experiência. Por esse ângulo, o 'eu autônomo'

é uma referência de uma face identitária que corresponde ao modo do sujeito de agir no mundo, reconhecido durante uma atuação dele no tempo maior do que simplesmente agir para dar conta de uma tarefa (BENSON, 2006b; HUANG, 2009; HUANG; BENSON, 2013). É uma inscrição no autossistema reconhecida ao longo das experiências como um autoconceito que afirma para o 'eu como um todo', ou nas palavras de Mercer (2014b), para "a grande figura do eu", que existe em si a fonte que tornaria possível protagonizar as ações que levariam a cabo os propósitos tomados como relevantes (McCOMBS; MARZANO, 1990).

Por esse olhar, a autonomia emerge nas histórias contadas dos participantes desta investigação como uma reafirmação identitária quando contavam como foi a manutenção deles no curso de Letras Português-Inglês em um momento inicial em que eles não tinham o letramento na língua-alvo adequado para o início dos estudos. Surgia na autoafirmação identitária desses aprendizes uma forma de olhar para as experiências passadas (FALOUT, 2016; MARKUS; NURIUS, 1986) e para aquelas que se concebiam como expressão imaginada de seus desejos, anseios e ideais futuros (DÖRNYEI, 2005, 2009; HIGGINS, 1987; MARKUS; NURIUS, 1986; FALOUT, 2016). Percebo, portanto, uma função do 'eu autônomo' ao conciliar tais experiências retrospectivas e prospectivas (FALOUT, 2016). Ele cumpre então com seu papel no centro avaliativo do 'eu', quando considera diferentes sentidos no tempo que ficaram em relevância no autossistema e estabelece aqueles que condizem com os propósitos ideais possíveis do sujeito.

A figura do 'eu autônomo' ganha a percepção de um elemento/componente/sistema mediador entre outros 'eus' do autoconceito, os quais só operam nos aprendizes quando são respaldados pelo seu 'eu autônomo'. Foi esse o caso tanto de RENATO com os seus 'eu com um propósito na Terra' e 'eu apaixonado pela língua' quanto de LEANDRO com os seus 'eu que gosta de ler literatura' e 'eu como alguém', que são ouvidos e reconhecidos pelo suporte de um 'eu autônomo' que se relaciona com todos esses 'eus', afirmando a perspectiva de ser possível se realizarem. Portanto, evidencio o 'eu autônomo' cumprindo a função de conciliador de identidades que se associam a ele. De igual modo, o 'eu autônomo' representa diversas expressões em que sua visão deve ser compreendida em complexidades, porque, de acordo com o ângulo alcançado de sua figura, pode-se reconhecer que sua unidade é representativa de uma multiplicidade identitária. Em suma, a figura do 'eu autônomo' é conciliadora tanto no aspecto transtemporal quanto no de reunir diferentes 'eus' assumidos em relevância no autossistema.

Sob a visão adquirida nesta investigação, quando alguém busca aprender uma outra língua, como no contexto apresentado aqui, não está em jogo apenas a aprendizagem dela em si, mas a constituição e a afirmação de outros sistemas que estão articulados envolvendo o indivíduo. Esse processo não se refere ao propósito do aprendiz por uma outra língua meramente, mas o da sua existência como sujeito no mundo que, como dito

antes, está ao seu redor, que se faz representado dentro de si e do qual também faz parte. Entra em questão no campo do ensinar e aprender línguas o que toca em relevância os aprendizes, e o quanto significa para eles terem sido tocados por suas identidades e motivações. Compreendendo isso, parece ser mais plausível reconhecer que não seria uma teoria da linguagem que daria conta do que há nas necessidades dos sujeitos em assuntos que envolvem a aprendizagem de uma língua, simplesmente pelo fato de que a língua não está a serviço apenas da comunicação, a compreensão que a envolve é mais complexa. Nesse sentido, quando se tenta capturar a imagem de como entra em cena a aprendizagem de uma língua na ação dos sujeitos, a resposta que esta pesquisa oferece é que tal aprendizagem serve a propósitos que criam interfaces com diversos sistemas que articulam o que é relevante para o autossistema. Portanto, nada do que foi visto é simples e compartimentado, pois além da complexidade de um sistema que opera pela necessidade autônoma do sujeito, esse sujeito está engajado em outros sistemas complexos, formando, na verdade, uma rede de sistemas para sustentação dos propósitos do indivíduo que inclui a aprendizagem de uma língua em um curso de Letras Português-Inglês.

A partir dessa consideração, os resultados observados trazem implicações sobre a importância de ter compreensão dos sentidos de ensinar e aprender uma língua adicional relacionados ao mundo da vida dos aprendizes. Isto significa que a aprendizagem de uma língua não pode ser produzida no vácuo sociocultural (nem para quem se propõe a aprender nem para quem se propõe a ensinar), nem mesmo pode ser compreendida simplesmente como uma exposição a uma fonte de informação linguística para se tornar um *input* na cabeça do aprendiz. Ela precisa ser considerada a partir dos sentidos que tomam os aprendizes ao se projetarem no tempo por se verem possíveis usuários da língua em estudo. Além disso, a aprendizagem também precisa ser considerada a partir do potencial do indivíduo em exercer controle sobre o próprio processo de aprender e de que forma isso o remete ao que se constrói como relevante no seu 'eu'. Tendo dito isso, as implicações desta pesquisa se voltam à área de formação de professores de língua no tocante a necessidade de preparar profissionais que saibam articular ações e lidar com o que toca em relevância o estudante no processo de aprender uma outra língua no contexto de nosso país. Ao mostrar a força que o 'eu autônomo' opera através do potencial do aprendiz de assumir sua capacidade protagonizadora, destaco a poderosa função motivadora que é conciliada por essa expressão identitária que é múltipla. Essa compreensão inverte a lógica tradicional da academia de apresentar o ensino de língua como forma de alcançar o conhecimento meramente. Os alunos brasileiros precisam ser alcançados naquilo que lhes é significativo e relevante, em função do que eles expressam o que são e fazem no mundo.

Por essa perspectiva de autonomia como um tipo identitário motivador, fica a compreensão de que a aprendizagem de uma língua não está dissociada das formas de se posicionar em relação às próprias experiências do indivíduo, e isso não se restringe a

aprender a língua por meio do ensino formal. Aprender e agir em prol da aprendizagem passaram a ser compreendidos neste trabalho pela noção de superação do indivíduo, que imprime necessariamente a percepção do perfil de quem aprende colocando no processo quem ele é por suas marcas psicossocioculturais. Pela mesma compreensão, o modo de se colocar em aprendizagem de uma outra língua tem a ver com esse processo que faz referência àquilo que está na subjetividade do indivíduo mesmo quando a questão inclui ter de se superar e ir ao encontro de uma necessidade a ser saciada, coconstruída no mundo sociocultural que vive e que se projeta a viver.

Sendo assim, a autonomia é para o indivíduo um recurso atual, à mão, que representa uma forma de agir no mundo. Ela não se constitui, nos dados analisados no contexto investigado, algo a ser construído ao fim de um processo educativo, fortalecido no final de um aprendizado da língua de estudo, por exemplo, como é colocada a visão de autonomia nos PCN (1997) como um fim ou um objetivo a ser alcançado. Ela precisa ser entendida como potencial, capacidade, força de realização como fonte/origem no indivíduo que tem expressão identitária e motivacional. Dessa forma, a autonomia pode, portanto, ser estimulada (e sendo assim, ela não é propriamente dita ensinada) e se tornar marca identitária em pessoas que se propõem ir além de suas condições atuais e que se investem desse potencial para superá-las. Assim, não estou interpretando que, reconhecendo a autonomia como inerente aos sujeitos, não há o que se fazer por aqueles que não têm marcado evidentemente o potencial de se causar uma ação para um propósito do qual assumem o papel de serem responsáveis pela aprendizagem. Porém, é preciso compreender que causar a si mesmo, ou seja, usar do seu potencial autônomo, tem a ver com saciar uma necessidade que é do indivíduo e é fundamental para quem está em aprendizagem de uma outra língua. Nesse aspecto, a autonomia está em todos, mas não entra em ação quando a necessidade não é do sujeito ou não se situa no centro avaliativo do 'eu' (o 'eu autônomo'), o qual pode responder positivamente ao autossistema de que é possível e desejado se construir por meio da aprendizagem de uma outra língua. Por isso, não se pode deixar de levar em conta o contexto, o tempo e o lugar em que o indivíduo está, muito menos o que lhe toca para estar ali. Para os professores, cabe-lhes assim a função de serem promotores também de visões futuras em seus aprendizes, em que o que estes são e querem ser sejam reconhecidos por meio do que podem se projetar através de uma outra língua.

Quando reflito sobre o que observei da trajetória de RENATO e de LEANDRO, percebo que os significados de aprender uma língua se construíram nas interconexões deles com o mundo e naquilo que eles conseguiram fazer por eles mesmos no seu contexto histórico-sociocultural. Tais significados se construíram neles porque correspondiam para si a um sentido de relevância, em alinhamento ao de (sobre)viver socialmente. Refiro-me assim às internalizações construídas socioculturamente, quando o contexto pode ser

considerado como mais um elemento no sistema do aprendiz, ao ser componente de interação da luta identitária de indivíduos. O que compreendo a partir disso é que propor um mundo de aprendizagem sem compreender dos aprendizes suas motivações e suas identidades no contexto em que se inserem parece pouco mobilizar o potencial deles para atuar em uma dada comunidade.

Em situação de superação como descrevi aqui, o aprendiz se apoia no seu potencial como autônomo para conseguir este fim. Aqui fica a compreensão de que a aprendizagem de uma língua não está dissociada das formas de se posicionar em relação às suas experiências na vida social e de aprendizagem. E, ao entender autonomia também como uma identidade que se manifesta como um 'eu autônomo', a visão obtida desse ângulo se torna mais nítida se alguns componentes referentes ao sistema da autonomia forem vistos em camadas altamente permeáveis (MERCER, 2014b; 2015a; 2016). Isto significa reconhecer, por exemplo, que quem se propõe aprender reflete suas motivações em formas identitárias ('eus') construídas por experiências transtemporais (FALOUT, 2016), quando são negociados 'eus passados' e 'eus futuros' possibilitados pelo autoconhecimento do aprendiz pelo seu 'eu autônomo'.

Por isso, penso que é preciso compreender os sujeitos e seus propósitos em aprender uma língua de maneira que se alcance o que está em relevância no seu autoconceito, afinal o que é reconhecido como relevante no autossistema desempenha uma extraordinária força atratora no sistema dos aprendizes. Tais sentidos foram colocados em reflexão nesta investigação e puderam ser compreendidos por sujeitos que são caracteristicamente autônomos. Estes apresentam suas histórias de vida pelo lado de quem superou suas limitações neste mundo social pela aprendizagem através da força motivadora de seus 'eus' conciliados por sua identidade autônoma.

Reconheço as limitações desta pesquisa, as quais aponto algumas aqui. Uma delas diz respeito à restrição do trabalho ao projeto piloto para construção de categorias de análise. Acredito que, se tivesse conseguido histórias de outros participantes com o perfil segundo a linha argumentativa desta pesquisa, poderia ter construído outras categorias que ajudariam a aprofundar as análises. A descontinuidade do curso investigado teve influência na projeção de possíveis resultados se a investigação pudesse ter contado com mais participantes. Outra limitação pode ser apontada em relação aos procedimentos de geração de dados no que diz respeito ao uso dos instrumentos. As narrativas obtidas poderiam ter sido geradas de outras formas e não se restringirem a serem produzidas em entrevistas. Por exemplo, eu poderia ter usado recursos multimídia, relatos por escrito, formas que diversificassem as construções das histórias sem a influência do pesquisador. Tal influência também é levada em conta, reconhecendo ainda que o investigador foi professor dos participantes. Devo considerar também que essa relação de proximidade entre investigador e investigado pode ser considerada como elemento de possível influência

nos resultados, uma vez que os participantes podem querer responder às perguntas tentando satisfazer o que pensam sobre o que o pesquisador busca encontrar em suas respostas. Tendo isso em mente, a entrevista em grupo focal foi pensada como forma de amenizar a influência do pesquisador, oportunizando a cooperação de outros participantes envolvidos na troca construída na entrevista. O grupo focal, embora tenha tido a importante colaboração de DANIEL e PERLA (uma vez que eles oportunizaram uma dinâmica maior no evento), foi aproveitado apenas para expor as histórias de LEANDRO. Quanto à pesquisa no geral, mesmo que ela possa oferecer percepções para diferentes situações, propõe-se tão somente a descrever as condições desta investigação, quando se atém a olhar casos de superação na aprendizagem de língua inglesa em um curso de Letras Português-Inglês. Portanto, ainda há de se constatar em outras circunstâncias de aprendizagem de língua visões de contextos mais amplos ou diferentes a respeito das manifestações do 'eu autônomo'.

Assumo que respaldar os resultados desta pesquisa no âmbito do 'eu', por reconhecer que sua figura é extremamente grande, foi um desafio no que diz respeito a cobrir sua amplitude. Sendo assim, as conclusões apresentadas falam das histórias narradas nesta investigação, as quais dão visão do gerenciamento de 'eus' promovido pelo 'eu autônomo' no processo de aprender uma língua adicional no contexto que é apresentado aqui. Reconheci que tais 'eus' passam pelo aval do 'eu autônomo' para serem assumidos no autoconceito, mas que ainda não pode ser categoricamente dimensionado como em comando de todo autossistema, incluindo todos os 'eus', como McCombs e Marzano (1990) colocam o 'eu como agente', com o qual suas características se assemelham. É preciso continuar a investigar mais casos de superação na aprendizagem de língua adicional para continuar a configurar mais amplamente o 'eu autônomo'. O reconhecimento de sua força é instigante e me leva a considerar pesquisas futuras que possam investigar sua dimensão. Com propostas de caminhar nesse sentido de aprofundamento sobre o assunto, creio ser importante também compreender a inquietante constatação de que, se os aprendizes são tomados em relevância por forças motivadoras identitárias reconhecidas na sua experiência, como as observadas nesta pesquisa, é preciso rever o ensino de língua em diversas esferas quando tais representações são desconsideradas na prática e até mesmo em bases teóricas. Acredito que a contribuição desta pesquisa está em reforçar a discussão sobre propostas de ensino de língua adicional no contexto do país, manifestando a importância de alinhar o que o aprendiz em suas construções relevantes traz e os meios através dos quais o ensino pode respaldá-lo para que alcance suas perspectivas futuras.

Ainda, diante de tal complexidade na visão dos 'eus' em que o 'eu autônomo' surge nesta pesquisa, creio que alcançar essa perspectiva do desenvolvimento de aprendizes em superação de suas limitações na língua-alvo não apenas constituiu uma mudança inesperada que refez o meu olhar sobre os dados gerados nesta investigação como

também transformou minha própria ótica sobre as relações da vida e o ensino de língua. Comecei a entender que interagir com os resultados deste trabalho também representou mudança em mim, outra consequência imprevisível dos sistemas complexos dos quais a pesquisa, o pesquisador e o conhecimento são componentes. Isso porque tudo se torna importante quando surge de uma demanda do mundo com o qual interagimos, mas não basta só estar inserido nele ou em algum contexto de interação. É o que me toca em relevância, faz sentido em mim e se constrói em meu autoconceito que me dá força para prosseguir, tornando-me mais forte, uma vez que esse processo também tem a ver comigo através do que me construí até aqui, do que sou, do que quero ser e aonde quero chegar.

REFERÊNCIAS

ATKINSON , J. M.; HERITAGE, J. (Eds.) **Structures of social action:** studies in conversation analysis. Cambridge: University Press, 1984.

BANDURA, A. Human agency in social cognitive theory. **American Psychologist**, v. 44, p. 1175-1184, 1989.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BAKHTIN, M. [1979] **Estética da criação verbal**. Tradução do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução Marina Appenzellert. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Annablume, 2006.

BAMBIRRA, M. R. A. **Desenvolvendo a autonomia pelas trilhas da motivação, autoestima e identidade:** uma experiência reflexiva. 2009. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez., 2006.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHICK, A. **Narrative Inquiry:** Language Teaching and Learning Research. New York: Routledge, 2014.

BASTOS, L. C. Contanto estórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. **Calidoscópio**, v. 3, n. 2. Ed. Ensinos, p. 74-87, 2005.

BASTOS, L. C. ; SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa** – perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2013.

BAUMAN, Z. [2004] **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELL, J. S. Narrative inquiry: More than just telling stories. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 2, p. 207-213, 2002.

BENSON, P. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997, p. 18-34.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.

BENSON, Phil. (Auto)biography and learner diversity. In: BENSON, P.; NUNAN, D. **Learner's Stories**: Difference and Diversity in Language Learning. UK: Cambridge University Press, 2005, p. 4 - 21.

BENSON, P. **Autonomy in Language Learning**. Retrieved on August 10, 2006 a, p. 1 – 114. Acessível em: <http://ec.hku.hk/autonomy/what.html> and <http://ec.hku.hk/autonomy/#k>.

BENSON, P. Autonomy in language teaching and learning: state of the art article. **Language Teaching**. United Kingdom. Cambridge University Press, v. 40, n. 1, p. 21-40, 2006b.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy**. Second edition. London: Pearson, 2011.

BIELEFELDT, H. Autonomy and Republicanism: Immanuel Kant's Philosophy of Freedom. **Political Theory** (Sage Publications, Inc.), v. 25, n. 4, August, p. 524-558, 1997.

BOHN, H. Posfácio. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10/01/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/ Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: Author, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3** "Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. CNE. Brasília, 2013. Acesso em 24/02/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, versão preliminar. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Brasília, DF, 2017.

CANAGARAJAH, S. Navigating language politics: a story of critical práxis. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

CAVALCANTI, M. A propósito de Lingüística Aplicada. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, n. 7, 1986, p. 5 -12.

CAVALCANTI, M. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: PASCHOAL, M. S. Z., & CELANI, M. A. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo: EDUC-PUCSP, 1992, p. 15-23.

CHAN, Letty. The Dynamic Interplay of the Ideal Self, Mental Imagery and Context: A Language Learner's Journey of Success. In: KING, J. (Ed.). **The Dynamic Interplay between Context and the Language Learner**. UK: Palgrave MacMillan, 2016. p. 29-46.

COHEN, A. D. Metodologia de Pesquisa em Lingüística Aplicada: mudanças e perspectivas. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v.13, p. 1-13, jan./jun., 1989.

CORACINI, M. J. R. F. O olhar da Ciência e a Construção da Identidade do Professor de Língua. In: CORACINI, M.J. & BERTOLDO, E.S. **O Desejo da Teoria e Contingência da prática**: Discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira). Campinas, Mercado de Letras, 2003. p. 193 -210.

COTTERALL, S. Developing a course strategy for learner autonomy. **ELT Journal**. Oxford: Oxford, v. 49, n. 3, July, p. 219-227, 1995.

CSIZÉR, K.; KORMOS, J. The Ideal L2 Self, Self-Regulatory Strategies and Autonomous Learning: A Comparison of Different Groups of English Language Learners. In: CSIZER, K.; MAGID, M. (Eds.) **The impact of self-concept on language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2014, p. 73-86.

CSIZÉR, K.; MAGID, M. (Eds.) **The impact of self-concept on language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

DAVIES, A.; ELDER, C. Applied Linguistics: subject to discipline? In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

DECI, E. L. **Why we do what we do: understanding self-motivation**. New York: Penquin, 1996.

DECI, E. L.; RYAN. R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L.; RYAN. R. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology Association**, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DECI, E. L.; VALLERAND, R.J.; PELLETIER, L.G; RYAN, R. M. Motivation and education: The self-determination perspective. **Educational Psychologist**, v. 26, p. 325-346, 1991.

DEWEY, J. **Experience and Education** (First Touchstone edition). New York: Touchstone, 1997.

DICKINSON, L. **Learner Autonomy** – Learner training for language learning. Dublin: Authentik, 1992.

DICKINSON, L. **Self-instruction in Language Learning**. Cambridge: University Press, 1987.

DICKINSON, L. Towards Autonomy: the Interaction of Learner-controlled Strategies into the Teaching Event. In: LEFFA, V. (Org.). **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre. UFRGS: 1994.

DÖRNYEI, Z. Motivation to learn a foreign/second language. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman, p. 46-100, 2001.

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z. The L2 Motivational Self System. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.) **Motivation, Language Identity and the L2 Self**. Multilingual Matters: Bristol, Buffalo and Toronto, 2009. p. 9 – 42.

DÖRNYEI, Z. Future Self-Guides and Vision. In: CSIZER, K.; MAGID, M. (Eds.) **The impact of self-concept on language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2014, p. 7 – 18.

DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K. Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. **Applied Linguistics**, v.23, n. 4, p. 421-462, 2002.

DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Eds.). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.) **Motivation, Language Identity and the L2 Self**. Multilingual Matters: Bristol, Buffalo and Toronto, 2009.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. [2001]. **Teaching and Researching Motivation**. (2nd Editon). Harlow, England: Pearson. 2011.

ESTARNECK, E. A língua estrangeira na escola pública popular: dilemas do contexto de ensino e da preparação de profissionais. In.: MAZZI, M. M.(Org.) **Pesquisa em foco** [livro eletrônico] : PROAPE – pesquisa, 1. ed. Belford Roxo: UNIABEU, 2013. Disponível em: http://issuu.com/uniabeu/docs/pesquisaemfoco1?e=2092632/2901847

ESTARNECK, E. A autonomia sociocultural em favor da sustentação de propósitos em aprender uma língua. In: NICOLAIDES, C.; MAGNO E SILVA, W. (Orgs.) **Innovations and Challenges in Applied Linguistics and Learner Autonomy**. Campinas, S.P.: Pontes Editores, 2017, p. 119-148.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrição em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília, UnB: 2001.

FALOUT, J. Past Selves: Emerging Motivational Guides across Temporal Contexts. In: KING, J. (Ed.). **The Dynamic Interplay between Context and the Language Learner**. UK: Palgrave MacMillan, 2016, p. 47 - 65.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário da língua portuguesa**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FRANCO, C. P. **Autonomia na aprendizagem de inglês**: um estudo com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade / 2013. 201p. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

GAO, X. The ‘English corner’ as an out-of-class learning activity. **ELT Journal**, v. 63, n. 1, January, p. 60-67, 2008.

GAO, X; ZHANG, L. J. Joining forces for synergy: agency and metacognition as interrelated theoretical perspectives. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning**. London: Arnold, 1985.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, R. C. Motivational variables in second language acquisition. **Canadian Journal of Psychology**, v. 13, p. 266-272, 1959.

GREGG, M.; HALL, C. Measurement of motivational imagery abilities in sport. **Journal of Sports Sciences**, v.24, n.9, p. 961-971, 2006.

GLEICK, J. **Chaos**: Making a New Science. New York: Penguin Books, 1987.

HALL, S. [1992] **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HENRY, A. The Dynamics of Possible Selves. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Eds.). **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 83-94.

HIGGINS, E.T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. **Psychological Review**, v. 94, p. 319–340, 1987.

HOLEC, H. **Autonomy in Foreign Language Learning**. [First published 1979, Strasbourg: Council of Europe].Oxford: Pergamon, 1981.

HUANG, J. P. **Autonomy, agency and identity in foreign language learning and teaching**. PhD dissertation, University of Hong Kong, 2009.

HUANG, J. P.; BENSON, P. Autonomy, Agency and Identity in Foreign and Second Language Education. **Chinese Journal of Applied Linguistics**, v. 36, n. 1, Jan. p. 7-28, 2013.

JEFFERSON, G. Issues in the transcription of naturally occurring talk: caricature versus capturing pronunciational particulars. **Tilburg papers in language and literature**, v. 34, p. 1-12, 1983.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KARLSSON, L *et al*. **From here to autonomy**. A Helsinki University Language Centre Autonomous Learning Project. Helsinki: Helsinki University Press, 1997.

KANT, I. **A metafísica dos costumes**. [1797] Trad. José Lamego. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos costumes**. [1786]. Título original: Grundlegung zur Metaphysic der Sitten. Trad. Paulo Quintela [1948]. Lisboa/Portugal: Edições 70, LDA, 2007.

KING, J. (Ed.). **The Dynamic Interplay between Context and the Language Learner**. UK: Palgrave MacMillan, 2016.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. Social discursive constructions of self in L2 learning. In: LANTOLF, J. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. Loyola, 2002, p. 133-153.

KRAMSCH, C. Language, thought and culture. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004, p. 235-261.

LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. Loyola, 2002, p. 1-26.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, v.18, n.2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. Introduction: Complexity Theory: A New Way to Think. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 2, p. 369-373, 2013.

LARSEN-FREEMAN, D. Ten 'lessons' from Complex Dynamic Systems Theory: What is on offer. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Eds.) **Motivational dynamics in language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2014, p. 11-19.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J. Se mudo o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, jan./abr., p. 24-29, 2009. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabal.htm. Acessado em: 11 de jun. 2016.

LIEBLICH, A; TUVAL-MASHIACH, R e ZILBER, T. **Narrative research** – reading, analysis, and interpretation. London: SAGE Publications, 1998.

LITTLE. D. Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In: COTTERALL, S.; CRABBE, D. (Eds.) **Learner Autonomy in Language Learning**: Defining the Field and Effecting Change. Frankfurt/M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien: Peter Lang, 1999, p. 11-18.

LITTLE, D. Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. **Innovation in Language Learning and Teaching**, v.1, n.1 , p. 14–29, 2007.

LITTLE, D. Learner autonomy in action: adult immigrants learning English in Ireland. In: KJISIK, F.; VOLLER, P.; AOKI, N.; NAKATA, Y. (Eds.) **Mapping the Terrain of Learner Autonomy**: Learning Environments, Learning Communities and Identities. Tampere: Tampere University Press, 2009, p. 51-85.

MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible Selves. **American Psychologist**, v. 41, n. 9, p. 954-969, 1986.

McCOMBS, B. L.; MARZANO, R. J. Putting the Self in Self-Regulated Learning: The Self as Agent in Integrating Will and Skill. **Educational Psychologist**, v. 25, n. 1, p. 51-69, 1990.

MCEOWN, M. S.; NOELS, K. A., CHAFFE, K. E. At the Interface of the Socio-Educational Model, Self-Determination Theory and the L2 Motivational Self System Models. In: CSIZER, K.; MAGID, M.(Eds.) **The impact of self-concept on language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2014, p. 19-50.

MELO, G. C. V. **Um estudo sobre autonomia docente e o trabalho do professor universitário** / 2010. 197p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MERCER, S. The Self from a Complexity Perspective In: MERCER, S.; WILLIAMS, M. (Eds.) **Multiple Perspective on the Self in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2014a, p. 160-176.

MERCER, S. Re-imagining the Self as a Network of Relationships. In: CSIZER, K.; MAGID, M. (Eds.) **The impact of self-concept on language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2014b, p. 51-69.

MERCER, S. Social Network Analysis and Complex Dynamics Systems. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Eds.) **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015a. p. 73-82.

MERCER, S. Dynamics of Self: A multilevel Nested Systems Approach. In: DÖRNYEI, Z; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Eds.) **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015b, p. 139-163.

MERCER, S. The Contexts within Me: L2 Self as a Complex Dynamic System. In: KING, J. (Ed.). **The Dynamic Interplay between Context and the Language Learner**. UK: Palgrave MacMillan, 2016, p. 11-28.

MERCER, S.; WILLIAMS, M. (Eds.) **Multiple Perspective on the Self in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2014.

MISHLER, E. Narrative and identity: the double arrow of time. In: DE FINA, A.; SCHIFRRIN, D; BAMBERG, M. (Eds.). **Discourse and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 30-47.

MISHLER, E. **Craftartists' Narratives of Identity**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1999.

MIYAHARA, Masuko. Culture, Autonomy and the Self in Language Learning. In: CSIZER, K.; MAGID, M. (Eds.) **The impact of self-concept on language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2014, p. 206 - 231.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/ aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006a.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e contemporaneidade: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013a.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** *festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013b.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. [1993] **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Loyola, 2002.

NICOLAIDES, C. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. 2003. 235 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NICOLAIDES, C.; SILVA, K.; TILIO, R.; ROCHA, C. **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013.

NICOLAIDES, C.; VOLLER, P. From there to autonomy—some long and winding roads. In: BARFIELD, A.; ALVARADO, N. D. (Eds.) **Autonomy in Language Learning: Stories of Practices,** IATEFL, Darwin College, University of Kent: Canterbury, Kent (UK), 2013, p. 54-63.

NOELS, K. A. The Internalization of Language Learning into the Self and Social Identity. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Eds.) **Motivation, Language Identity and the L2 Self**. Multilingual Matters: Bristol, Buffalo and Toronto, 2009. p. 295-313.

NOELS, K.A. Orientations to learning German: Heritage language background and motivational processes. **Canadian Modern Language Review**, v. 62, p. 285-312, 2005.

NOELS, A. K.; PELLETIER, L. G.; VALLERAND, R. J. Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. **Language Learning**, v. 50, n.1, February, p. 57-85, 2000.

NORTON, B. **Identity and Language Learning**: Gender, Ethnicity and Educational Change. London: Longman/Pearson Education, 2000.

NORTON, B. Identity. In: SIMPSON, J. (Ed.) **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London: Routledge, 2011, p. 318-330.

OCHS, E.; SCHEGLOFF, E. A.; THOMPSON, S. A. (Orgs.). **Interaction and grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

OXFORD, R. L. When emotion meets metacognition in language learning histories. **International Journal of Education Research**, v. 23, n. 7, p. 581-594, 1996.

OXFORD, R. L. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: PALFREYMAN, D.; SMITH, R.C. (Eds.) **Learner Autonomy across Cultures**: Language Education Perspectives. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003, p. 75-91.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Lingüística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Eds.) **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011, p. 57-72. Disponível em: < http://www.veramenezes.com/identity.pdf

PAIVA, V. L. M. O.; BRAGA, J. F. The complex nature of autonomy. **DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 441-468, 2008.

PALAZZO, L. A. M. Complexidade, Caos e Auto-organização. In: **III Oficina de Inteligência Artificial**. Pelotas: Educat, 1999, p. 49-67. Disponível em: <http://algol.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html>. Acessado em 11 de jun. 2016.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J.P. Second language learning as participation and the (re)construction of selves. In: LANTOLF, J.P. (Ed.) **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 155-178.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

PENNYCOOK, A. Uma Lingüística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

POLKINGHORNE, D. E. **Narrative Knowing and the human science**. New York: State University of New York Press, 1998.

POSTER, M. **Critical theory and poststructuralism:** in search of a context. Ithaca: Cornell University Press, 1989.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. The philosophy of Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** *festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RAY, J. M. A template analysis of teacher agency at an academically successful dual language school. **Journal of Advanced Academics**, v. 21, p. 110-141, 2009.

REINDERS, H.; LEWIS, M. Materials evaluations and teacher autonomy. In: REINDERS, H.; LAMB, T. (Eds.) **Learner and Teacher Autonomy**: Concepts, Realities, and Responses. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008, p. 205 – 215.

REISSMAN, C. K. **Narrative Analyses**. London, New Bury Park: SAGE Publication, 1993.

RESENDE, L. A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos**/ 2009. 305 p. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

RICHARDS, K. Being the teacher: identity and classroom conversation. **Applied Linguistics**, v. 27, n.1, p. 51-77, 2006.

RUVOLO, A.P.; MARKUS, H.R. Possible selves and performance: The power of self-relevant imagery. **Social Cognition**, v. 10, n. 1, p. 95-124, 1992.

RYAN, R. M. Psychological needs and the facilitation on integrative progress. **Journal of personality**, v. 63, p. 397-427, 1995.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 66-78, 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Prospective. In: DECI, E. L.; RYAN, R. M. (Eds.) **Handbook of Self-Determination Theory**. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002, p. 3-33.

RYAN, R. M.; DECI, E.L. Autonomy Is No Illusion: Self-determination theory and the empirical study of authenticity, awareness, and will. In: GREENBERG, J.; KOOLE, S.L.; PYSZCZYNSKI, T. (Eds.) **Handbook of Experimental Existential Psychology**. New York: Guilford Press, 2004, p. 449-479.

SADE, L. A. Emerging selves, language learning and motivation through the lens of chaos. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Eds.) **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011, p. 42-56.

SANTOS, W. S. Níveis de interpretação na entrevista de pesquisa interpretativa com narrativas. In: BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. **A entrevista na pesquisa qualitativa** – perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2013, p. 21-35.

SEDIKIDES, C.; BREWER, M.B. (Eds.) **Individual Self, Relational Self, Collective Self**. Philadelphia, PA: Psychology Press, 2001.

SIGNORINI, I. A letra dá vida mas também pode matá: os “sem leitura” diante da escrita. **Leitura: teoria & prática**, v. 13, n. 24, p. 20-27, 1994

SILVA, V.; SANTANA, R. Das Infovias às Ruas: O Facebook e as Manifestações Sociais na Perspectiva da Teoria do Caos/Complexidade, **Revista Rua do IEL/UNICAMP**, Campinas, v. 2, n. 21, p. 285-302, 2015.

SINCLAIR, B. Learner autonomy: the cross cultural question. In: **IATEFL Issues**, n. 139, 1997.

SINCLAIR, B., MCGRATH, I.; LAMB, T. (Eds.) **Learner Autonomy, Teacher Autonomy**: Future Directions. Harlow: Longman, 2000.

SWAIN. M.; KINNEAR, P.; STEINMAN, L. **Sociocultural theories in second language education**: an introduction through narratives, 2nd ed., Bristol, UK: Multilingual Matters, 2015.

TÍLIO, R. Atividades de leitura em livros didáticos de inglês: PCN, letramento crítico e o panorama atual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 997-1024, 2012.

TILIO, R. Guia didático. In: TILIO, R. (Org.) **Voices**. Manual do professor. 4 volumes. São Paulo: Moderna, 2015.

TRAPPES-LOMAX, H. Discourse Analysis. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.) **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

USHIODA, E. Motivation, autonomy and sociocultural theory. In: BENSON, P. (Ed.). **Learner autonomy 8**: insider perspectives on autonomy in language learning and teaching. Dublin: Authentik, 2007, p. 5-24.

USHIODA, E. Motivating Learners to Speak as themselves. In: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. (Eds.) **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011, p. 11-24.

USHIODA, E. Motivational Perspectives on the Self in SLA: A Developmental View. In: MERCER, S.; WILLIAMS, M. (Eds.) **Multiple Perspective on the Self in SLA**. Bristol: Multingual Matters, 2014, p. 127-141.

USHIODA, E. Context and Complex Dynamic Systems Theory. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.; HENRY, A. (Eds.) **Motivational Dynamics in Language Learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2015, p. 47-54.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning**: A Sociocultural Perspective. Norwell, Mass.: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VANSTEENKISTE, M.; RYAN, R. M. On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. **Journal of Psychotherapy Integration**, v. 23, n.3, p. 263-280, 2013.

VYGOTSKY, L. S. [1978]. **A Formação Social da Mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALDROP, M. **Complexity:** the emerging science at the edge of order and chaos. New York: Simon & Schuster, 1992.

WALL, S. Freedom as a political ideal. **Social Philosophy & Policy Foundation.** USA: Cambrige, p. 307-334, 2003.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

Wenger, E. (1998). **Communities of practice:** Learning, meaning and identity. Cambridge, UK: Cambridge Universi

SOBRE O AUTOR

EDSON DE SIQUEIRA ESTARNECK - Iniciou a carreira como docente de língua inglesa em 1999 como professor do CLC Idiomas - Instituto de Aprendizagem Acelerativa, por contrato trabalhista (1999-2002) e por CLT (2002 a 2004). É professor da rede pública na educação básica desde 1999, na função de docente de língua inglesa e língua portuguesa. Tem experiência no ensino superior desde 2002, quando iniciou na Universidade Iguaçu - UNIG (2002 - 2009) como docente de Linguística Aplicada, atuando com ensino e orientação de trabalhos de conclusão de curso, principalmente, nos seguintes temas: língua inglesa, língua portuguesa, ensino, leitura e escrita. Foi professor III do UNIABEU - Centro Universitário (2004 - 2017) e coordenador de pós-graduação lato sensu - Especialização em LI - da Associação Brasileira de Ensino Universitário (2013 - 2015). Atuou como coordenador acadêmico no curso de Letras do UNIABEU (2007 - 2013). Foi coordenador de área Letras - Inglês do projeto institucional Pibid/UNIABEU (2014; 2016). Atualmente trabalha com o ensino fundamental nas Prefeituras do Rio de Janeiro (2003 a atual) e Mesquita (2017 a atual) como professor de inglês. Tem participado de banca de correção de exames/redação nacionais desde 2014. Desenvolve estudo com foco em projetos de ensino de línguas na temática da autonomia sociocultural. Formação / Escolaridade • Bacharel e licenciado em Letras Português-Inglês (1998) pela UFRJ. Pela mesma instituição, obteve o título de mestre (2003) e doutor (2017) em Interdisciplinar de Linguística Aplicada pelo PIPGLA. Doutorado Sanduíche na Macquarie University, Sidney (AUS).

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br



A autonomia sociocultural

como elemento de superação nas limitações da língua-alvo de graduandos de inglês

Atena Editora
Ano 2022

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br



A autonomia sociocultural

como elemento de superação nas limitações da língua-alvo de graduandos de inglês

Atena
Editora
Ano 2022